

Målorienterings innvirkning på motiver, handlingskontroll, mestringsbestemmelse, prestasjoner og tilfredshet under oppgaveløsning

En eksperimentell test

Robin Ulriksen



UNIVERSITETET I OSLO

Masteroppgave ved Pedagogisk Forskningsinstitutt

Sammendrag

Tittel

Målorienterings innvirkning på motiver, handlingskontroll, mestringsbestemmelse, prestasjoner og tilfredshet under oppgaveløsning
- En eksperimentell test

Av

Robin Ulriksen

Eksamen

Allmennmasterstudiet i pedagogikk

Semester

Vår 2008

Stikkord

Målorientering

Motiver

Handlingskontroll

Mestringsbedømmelse

Prestasjoner

Situasjonell velvære i oppgavesituasjonen

Sammendrag og problemområde

Undersøkelse av potensielle person x situasjon- interaksjoner er essensielt hvis en skal veilede lærere og instruktører i hvordan ulike mestringssituasjoner påvirker elever. Sentralt i den oppgaven er fire teoretiske tilnærminger; mestringsmotiv, målorientering og selvreguleringskompetanse. Mestringsmotiver og selvregulerende kompetanse er studert som personlighetskarakteristikk målt i forkant av den empiriske undersøkelsen, mens målorienteringer er lagt inn som et situasjonelt element. I følge mestringsmotiv- tradisjonen så antas det at å tilnærme seg suksess (Ms), eller unngå å mislykkes (Mf) representerer to ulike individuelle disposisjoner (Atkinson, 1964). I mestringsmålteori så antas det at ulike målorienteringer representerer rammeverk for hvordan vi tolker og handler i ulike situasjoner (Ames og Archer, 1988). Selvregulerende kompetanse er relatert til individuelle forskjeller i integreringen av bestemte motivasjonstendenser (Kuhl, 1994). Self-efficacy er relatert til oppfattelse eller forventning om å mestre i en konkret situasjon (Bandura, 1986)

Hovedmålet med denne undersøkelsen har vært å studere i hvilken utstrekning effekten av motivdisposisjoner, i selvregulerende kompetanse, og self-efficacy kan sees som forgiengere for elevers prestasjoner og velvære, under manipuleringen av to ulike typer situasjonelle målbetingelser. I undersøkelsen har tre hundre og fjorten elever ved utvalgte skoler i Oslo blitt tilfeldig fordelt i enten mestringsfokuserte eller prestasjonsfokuserte betingelser. Resultatene indikerer at motivet for å tilnærme seg suksess (Ms) og motivet for å unngå å mislykkes (Mf) er henholdsvis positivt og negativt relatert til prestasjoner og velvære, mens handlingsorientering og mestringsmålsfokus er positivt relatert til tilfredshet. Prestasjonsmålsfokus ser ut til å øke prestasjonene til handlingsorienterte individer. Det ble også avdekket noen kjønnsforskjeller: For jenter med høy Mf hadde målfokus liten effekt, mens ved lav Mf økte prestasjonene i prestasjonsmålsfokuset for jenter. Gutter med høy Mf viste høyest prestasjoner under mestringsmålsfokus, mens ved lav Mf hadde målfokuset liten effekt for guttene. Elever med høy Ms, lav Mf og høy evne til å initiere handlinger (AOD) viste høyest oppgavetilfredshet under mestringsmålsfokus. Resultatene indikerer videre at elever med høy Ms og handlingsorientering øker sine prestasjoner i prestasjonsmålsbetingelsen. Men resultatene indikerer også at å streve etter å prestere best mulig kan ha en emosjonell kostnad, i form av lavere tilfredshet under oppgaveløsningen.

Forord

Denne avhandlingen er en del av allmennmasterprogrammet ved pedagogisk forskningsinstitutt, ved det utdanningsvitenskapelige fakultetet i Oslo. Jeg vil først og fremst takke min familie for uvurdelig støtte og utholdenhet i gjennom denne prosessen, og aller mest min samboer for hennes støtte og hjelp i mitt arbeid med oppgaven.

Jeg vil også benytte anledning til å takke alle skoler, lærere, foresatte og sjetteklasse- elever som har sagt ja til å delta i denne undersøkelsen, noe som har vært avgjørende for å få gjennomført denne undersøkelsen. Denne undersøkelsen har vært gjennomført i samarbeid med min veileder Gunnar Bjørnebekk, han skal ha takk for all veiledning og hjelp i alt fra utarbeidelse av ide til en avsluttet oppgave.

Innholdsfortegnelse

1. Innledning.....	9
2. Hoveddelen.....	13
2.1 Motiv	13
2.1.1 Utvikling av forskjeller i mestringsmotivet	17
2.1.2 Kritikk av McClellands tidligste motivasjonsforskning.....	17
2.1.3 Angstmotivet og motivasjon	18
2.1.4 Atkinsons utvikling av en mestrings- og angstmodell	20
2.1.5 Kritikk av Atkinson syn på forholdet mellom motivene.....	23
2.1.6 Forholdet mellom kognisjon, attribusjon og motivasjon	24
2.1.7 Kritikk av en kognitivt forankret motivasjonsmodell	31
2.2 Målorienteringsteori	32
2.2.1 Utvikling av målorienteringsteori	33
2.2.2 Mestringsmål og prestasjonsmål	35
2.2.3 Tilnærmings- og unngåelsesmål.....	36
2.3 Fra motivasjon til handling	38
2.3.1 Handlingsregulering og handlingskontroll.....	41
2.3.2 Handlings- og tilstandskontroll i tre subskalaer.....	42
2.3.3 Selvregulering og handlingskontroll	44
2.3.4 Handlingsregulering og forventning om å mestre.....	46
2.4 Mot en integrert hierarkisk modell.....	49
2.4.1 En motivasjonsmodell med utgangspunkt i Elliot og medarbeidernes arbeid	51
2.4.2 Sammenhenger mellom underliggende motivasjonsvariabler og målorientering...	52
2.4.3 Et teoretisk sammendrag av Elliots hierarkiske modell	57
2.4.4 En hierarkisk modell som inkluderer motivasjon, handlingskontroll, mestringsbedømmelse og målorientering.....	59
3 Hypoteser	62
3.1 Sammenheng mellom motiv, handlingsregulering, prestasjoner og tilfredshet under oppgaveløsningen.....	62
3.2 Interaksjonssammenhenger	65

4. Metode.....	69
4.1. Presentasjon av undersøkelsen	69
4.2. Forskningsdesignet.....	69
4.2.1 Utvalg	71
4.2.1.1 Frafall	69
4.3 Validitet og reliabilitet	72
4.4 Uavhengige variabler	76
4.5 Avhengige variabler	83
4.6 Prosedyre.....	87
5. Resultater.....	88
5.1 Valg av analyseredskap	89
6 Diskusjon.....	100
6.1 Sammenheng mellom den hierarkiske modellen i oppgaven og elevers prestasjoner .	100
6.2 De avhengige variablenes påvirkning på elevenes tilfredshet og velvære.....	101
6.3 Forholdet mellom de ulike variablene, prestasjoner og velvære under løsningen av oppgavene.....	103
Figuroversikt	106
Tabelloversikt.....	107
7 Litteraturlisten	108

1. Innledning

Denne undersøkelsen tar for seg i hvilken grad tilnærmings- og unngåelsesmotivasjon, handlingsregulering, og mestringsforventning påvirker elevers prestasjoner og velvære under to ulike situasjonelle målbetingelser; prestasjons- og mestringsmål.

Målorienteringsteori er utviklet for å forklare mestringsatferd, og har oppstått gjennom forskning i relasjon til utviklingspsykologiske-, motivasjonelle- og i praktisk-pedagogiske spørsmål (Pintrich og Schunk, 2002). Målorientering har vært med på å bidra til at lærere, trenere og andre instruktører i større grad har kunnet implisere teoretisk kunnskap i praktisk utøvelse. Målorientering er relatert til forståelsen av lærings- og mestringsaktivitet, og har stor relevans i skole- og idrettssammenheng samt psykologisk og motorisk rehabilitering. I tidligere klasseromsstudier har målorientering vist seg å henge sammen med både velvære og prestasjoner (Elliot, 1999). I kjølvannet av målorienteringsstudiene er det utviklet kunnskap som kan brukes med henblikk på å skape gunstige lærings- og mestringsmiljøer for elever og studenter (Urda og Turner, 2005).

Forskning innenfor motivasjonsteori har hatt en lang historie og har vært sentral i å utvikle forståelsen av både elevers og idrettsutøveres lærings- (se Heckhausen, 1991 og Weiner, 1980) og mestringsprosesser (Cock og Halvari, 2001; Gjesme, 1981). Eksperimentell forskning innenfor motivasjon har også gitt lærere og styrende organer viktige pedagogiske redskaper til å kunne forbedre undervisning, samt utvikle forståelsen av hvordan individuelle forutsetninger påvirker læringsprosessen (Nygård, 1977; Thrash og Elliot, 2002).

De mest innflytelsesrike bidragene til denne motivasjonsforskningen har sitt utspring fra klassisk mestringsmotivasjonsteori (for eksempel Heckhausen, 1991; Gjesme, 1981; McClelland et al., 1953). Den er også tett knyttet til testangst- tradisjonen (Sarason og Mandler, 1952; Spielberger, 1972), selv- bestemmelsesteori (Deci og Ryan, 1985), handlingskontrollteori (Kuhl, 1982), attribusjonsteori (Weiner og Kukla, 1970) og målorienteringsteori (Ames, 1984; Dweck, 1986). Disse teoretiske bidragene kan knyttes til læringsmodeller som har røtter i ulike tilnærminger innenfor læringspsykologi og sosialkognitive modeller. Den motivasjonspsykologiske tradisjonen har bidratt til å utvikle ulike teoretiske tilnærminger heller enn å isolere eller avvise dem. I dag består

motivasjonslitteraturen av et omfattende teoretisk og empirisk rammeverk (Heckhausen, 1991; Pintrich og Schunk, 2002). Utviklingen av ulike perspektiver i motivasjonspsykologien har videre bidratt til at motivasjonsdebatten foregår i et bredt faglig diskusjonsfora, som inkluderer både utdanningsfilosofiske spørsmål (som f. eks. i Educational Psychological Review) og pedagogisk- psykologiske forskningsspørsmål (som f. eks. i Journal of Educational Psychology).

Mestringsmotivasjonsteori har i over 60 år vært med på å bidra til den vitenskapelige og praktiske forståelsen av læring (Rand, 2001). Sentralt i bidragene er forståelsen av læringsprosessen som en aktiv prosess (Atkinson og Birch, 1970; Elliot, 2001; Heckhausen, 1991; McClelland et al., 1953). Atkinsons klassiske motivasjonsmodell (1957) har vært utgangspunktet for en rekke av dagens forskere og teoretikere som interesserer seg for motivasjon (f. eks. Gjesme, 1981; Elliot, 1997). Modellen har imidlertid blitt nyansert og modifisert en rekke ganger for bedre å passe empiri (se for eksempel Gjesme, 1981; Heckhausen, 1977; Nicholls, 1984; Nygård, 1981). Modellen fungerer likevel fortsatt som et godt utgangspunkt for å forklare den motivasjonelle prosessen som ligger bak mestrings- og læringsprosesser (se f. eks. Heckhausen, 1991; Thomassen, Halvari og Gjesme, 2001). Den klassiske motivasjonsmodellen har som utgangspunkt at elever og studenter i ulik grad tiltrekkes av utfordringer på skolen, universitetet og idrettsbanen. En sentral antakelse er at elevers tendens til å enten tilnærme seg eller unngå en mestringssituasjon er relatert til relativt stabile motivdisposisjoner. Disposisjonene er latente men antas å aktivere unngåelsesmotivasjon (negativ affekt) og/eller tilnærmingsmotivasjon (positiv affekt) i mestringssituasjoner.

Målorientering har en teoretisk oppbygning rundt en sosio-kognitiv orientering, hvor fokuset er på hvordan personers selvoppfatning og bedømmelse av egne ferdigheter påvirker hvilken målorientering de inntar. Dette er en retning som vokste frem som et alternativ til klassisk motivasjonspsykologi og som i større grad fokuserer på elevers mål i mestringssituasjoner (Dweck, 1986; Nicholls, 1983). Gjennom forskning og teoriutvikling har den sosialkognitive tradisjonen utviklet kjernekonstrukter som lærings- og prestasjonsmål (Dweck og Leggett, 1988), oppgaveinvolvering og ego-involvering (Nicholls, 1984), samt oppgavefokus og evnefokus (Maehr og Midgley, 1991). Som jeg vil komme inn på er det flere ulikheter mellom målkonseptene (se Pintrich og Schunk, 2002), men innenfor disse ulike rammeverkene er det likevel en utbredt enighet om at de konseptuelt kan samles i to ulike, overordnede

målorienteringer bestående av mestringsmål og prestasjonsmål (Ames 1992; Ames og Archer, 1988; Elliot, 1999; Harackiewicz og Elliot, 1993).

Klassisk målorienteringsteori har fokusert på at det er mestringssituasjonen som aktiverer disposisjoner som for eksempel motiv og andre kognitive disposisjonsvariabler (se for eksempel Dweck, 1986; Nicholls, 1984). Situasjonelle forhold vil i en mestringskontekst kunne påvirke den individuelle målorienteringen. Forskere innenfor målorientering har resonnet seg frem til at mestringsmiljøet ikke bare påvirker aktiveringen av disposisjoner, de påvirker også hvilke typer mål som blir valgt i sammenheng med de disposisjonene som er aktivert (Elliot, 1999). Det antas at ulike miljørelaterte forhold i avgjørende grad vil kunne være bestemmende for om motivasjonsassosiert energi kanaliseres mot enten prestasjons- eller mestringsmål. Blant andre så har Harackiewicz og Elliot (1993; Elliot og Harackiewicz, 1994, 1996) undersøkt hvilke sammenhenger det er mellom prestasjonsorienterte situasjoner og mestringsorienterte situasjoner og elevers prestasjoner og velvære. De har også undersøkt i hvilken grad slike sammenhenger modereres av disposisjoner relatert til angst- og mestringsmotiv (se Elliot og Church, 1997; Elliot og Harackiewicz, 1994; Elliot og Thrash, 2002).

Forskning innen motivasjon generelt kan relateres til forhold som sier noe om hvorfor vi handler på en bestemt måte, hvorfor vi handler mot et bestemt mål, og hva det er som fører oss til målet (Pintrich og Schunk, 2002). Et sentralt utgangspunkt i denne oppgaven vil være at det er hensiktsmessig å skille mellom motivasjon og regulering av affekt eller atferd og kognisjon relatert til handlingskontroll (Kuhl et al., 2005). I følge Kuhl er handlingskontroll forankret i individets evne til å regulere motivasjonelle tendenser mot handling. Her trekkes et skille mellom affektive og underliggende handlingstendenser, samt selve- reguleringen av disse og hvilke mål individet har som intensjon å oppnå (Kuhl, 1996; Kuhl og Kazen, 1999). Det er viktig å presisere at Kuhl betrakter handlingskontroll som en relativt stabil ferdighet hos individet (Kuhl og Beckmann, 1985, 1994). Sosialkognitive teoretikere vektlegger i større grad dynamikken i situasjonen enn individuelle forskjeller når de diskuterer bruk av ulike typer handlingsstrategier (se for eksempel Zimmerman, 2000).

Forskere innenfor klassisk motivasjonspsykologi har i stor grad forsøkt å utvikle modeller som forklarer effekten av samspillet mellom situasjon og person (se for eksempel Atkinson og Birch, 1970; Heckhausen, 1991; Nygård, 1977). Det kan se ut til at det ligger i

motivasjonsfeltets natur å inkludere faktorer både ved individ og situasjon for å forstå motivasjon. Det har blitt utviklet teorier innenfor klassisk motivasjonsforskning og målorientering som tar i betraktning et person – situasjonsforhold men de samsvarer lite med hverandre. Elliot og hans medarbeidere (Elliot og Church, 1997; Elliot og Sheldon, 1997; 1999; Thrash og Elliot, 2002) har imidlertid vært sentrale bidragsytere i utviklingen av en hierarkisk motivasjonsmodell som impliserer sentrale bidrag fra både klassisk motivasjonsteori og målorienteringsteori. Deres modell søker i stor grad å skape sammenheng mellom stabile, affektive disposisjoner og sosialkognitive motivasjonsprosesser. Elliot (1999) antar at det er en sammenheng mellom grunnleggende affektive disposisjoner, en oppgavespesifikk forventning om å mestre og hvilke mål som settes i en gitt situasjon. Tilsvarende antakelser er også fremmet av andre forskningsgrupper, som for eksempel Atkinson og medarbeiderne hans (1966). Elliot og hans forskningsgruppe er imidlertid (så vidt jeg vet) de første til å empirisk undersøke relasjonene mellom den klassiske motivasjonpsykologiske tradisjonen (Atkinson, 1964; McClelland et al., 1953) og målorienteringstradisjonen (Dweck, 1986; Nicholls, 1984).

Videre ønsker jeg å studere to sentrale motivasjonsprosesser, en relatert til unngåelse og en rettet mot tilnærming. Disse grunnleggende prosessene er sentrale i de to ulike motivasjonstradisjonene (Elliot, 1999). I den klassiske motivasjonstradisjonen er disse prosessene sentrale bestanddeler av henholdsvis motivet for å søke suksess (Ms) og motivet for å unngå nederlag (Mf) (Atkinson, 1964). Innen måltradisjonen, knyttet til forskningsgruppen rundt Andrew Elliot, er de først og fremst fokusert på tilnærmingsmål og unngåelsesmål (Elliot og Harackiewicz, 1994; Harackiewicz og Elliot, 1993). Resultater fra studier i den sosialkognitive tradisjonen indikerer at mestringsmål øker elevenes interesse (Harackiewicz og Elliot, 1993), indre motivasjon (Midgely et al., 2001) og fremmer en mer hensiktsmessig bruk av læringsstrategier (Ames og Archer, 1988). Prestasjonsmål derimot, har vist seg å være lite hensiktsmessige for elevers indre motivasjon (Harackiewicz og Elliot, 1993, 1994) men fremmer derimot bruk av overflatestrategier (Nolen, 1988). Som jeg senere vil komme tilbake til, er det innenfor denne tradisjonen en pågående diskusjon mellom ulike forskningsgrupper om i hvilken grad prestasjonsmålet fremmer uhensiktsmessige utfall relatert til motivasjon og læring (Harackiewicz et al., 1997, 2002; Midgely et al., 1999, 2004). Flere forskningsgrupper har gått ut og argumentert for at prestasjonsmål kan deles i to; en type mål som stort sett er hensiktsmessige rettet mot tilnærming og en type mindre gunstige mål rettet mot unngåelse.

Jeg ønsker også å belyse og undersøke empirisk i hvilken grad sannsynligheten for å lykkes/forventningen om å mestre påvirker prestasjoner og emosjonelt velvære.

Sannsynligheten for å lykkes er et sentralt tema i klassisk motivasjonsteori på grunn av dens innflytelse på styrken til motivasjonstendensen (Atkinson, 1964). I den sosialkognitive tradisjonen er imidlertid forventningen om å mestre, som er et tilsvarende konstrukt, antatt å mediere forholdet mellom motiv og prestasjon/velvære (Elliot, 1997; Elliot & Church, 1997).

Sentralt i denne oppgaven vil diskusjonen om i hvilken grad de ovenfor nevnte motivasjonsprosesser kan predikere prestasjon og velvære under oppgaveløsning. Modellen som blir skissert henter i stor grad inspirasjon fra Elliot's hierarkiske motivasjonsmodell (1999). Jeg ønsker imidlertid også å gå utover denne ved å trekke inn faktorer som antas være sentrale selvregulerende prosesser som man antar påvirkes av om tilnærmelses- og unngåelsesmotivasjon er aktivert, men som også medierer forholdet mellom underliggende motivasjon, prestasjoner og velvære (Kuhl, 2001). Det vil i den sammenhengen spesielt fokuseres på handlingskontroll (Kuhl, 1994a) og forventning om å mestre (Bandura, 1986).

Som utfallsvariabler vil studien undersøke i hvilken utstrekning disse konseptene kan forklare prestasjoner og tilfredshet under oppgaveløsning.

2. Hoveddelen

2.1 Motiv

Motivasjon blir av mange sett på som det viktigste perspektivet innenfor forståelsen av læring og mestring. Tidligere formann i Det amerikanske sekretariatet for utdanning Terrell Bell utalte at det er tre ting som må forstås i utdanning: "Det første er motivasjon. Det andre er motivasjon. Det tredje er motivasjon" (Maehr og Meyer, 1997, s. 372). Motivationsfeltet har inspirert både forskere og praktikere i sitt arbeid med å stille spørsmål og finne svar på hvordan å tilrettelegge for bedre læring i skoler, på arbeidsplasser og innen idrett. Denne

oppgaven vil undersøke hvordan ulike konseptualiseringer av motivasjon kan sammenfattes i en hierarkisk læringsmodell. Motivasjon gir en forklaring på hvilke krefter som ligger bak en utløst handling, men som jeg vil komme inn på kan også andre konsepter bidra til forståelse av handlingsaktivering. Motivasjon kan ikke sies å ha noen klar enhetlig definisjon, til det er det for mange ulike perspektiver som bidrar til den konseptuelle rammen (Covington, 2000). En har likevel ofte søkt å utvikle en prosessuell forståelse av begrepet (se Atkinson 1964; Heckhausen, 1977; McClelland et al., 1953). Motivasjon er som nevnt omfattende og som jeg vil komme tilbake til har flere forskningsretninger gjort krav på begrepet.

Spesielt to vitenskapelige retninger fra begynnelsen og midten av 1900- tallet har blant annet bidratt gjennom å påvirke senere teoretikere og forskeres forståelse av læringsprosesser innenfor klassisk motivasjonsteori. På den ene siden sto en behavioristisk tilnærming (assosiasjonsteoretikere) og på den andre siden mer behovs- og kognitivt inspirerte forskere (instinkt-, motiv- og personlighetsteoretikere). Det behavioristiske synet på læring var relatert til forskning på hvilke forhold som etablerer og styrker assosiasjonen mellom stimuli og respons (Ormrod, 2008). Fra 1950-tallet og utover tok imidlertid en mer individfokusert, kognitiv retning form. Denne tradisjonen satte et nytt fokus på motivasjon og læring ved at læring i sterkere grad ble knyttet til individets indre prosesser. Et hovedpostulat var at læring ikke behøver å reduseres til det som kan observeres. Den nye retningen åpnet også for diskusjon, og fremmet forskning på mer ”skjulte” prosesser som kognisjon, mål og motivasjon.

Klassisk motivasjonsteori har utviklet seg videre fra behavioristiske læringsteoriens fokus på at assosiasjoner tilknyttet ulike elementer i en handling er bestemmende ovenfor en handlingsretning (se McClelland, 1985; McClelland et al., 1953). Det teoretiske utgangspunktet for motivforskningen har sammenheng med tidlige behovs-, instinkt- og drivteorier som har røtter tilbake til Darwins evolusjonsteori (*”The survival of the fittest”*, i Darwins, *Origin of species by means of natural selection*, 1859). Likevel har behavioristiske forskningsaspekter også påvirket motivasjonsteoretiske handlingsmodeller. Spesielt har motivasjonsforskere videreutviklet behavioristiske, assosiasjonsteoretiske læringsprinsipper, ved å fremheve at jo flere ganger en affektforandring blir assosiert med en situasjon, desto mer sannsynlig er det at motivet blir opplevd enten som en opphisselses- (ønsket) eller unngåelsestrang (se Hull, 1943; McClelland, 1985). I Hulls arbeid har motivet sammenheng

med både vanedannelse (habit)¹ og drivstyrke. Vanedannelse oppstår når behovet blir redusert, slik danner det seg også en forbindelse mellom stimuli – responsassosiasjoner. Innenfor motivasjonsforskning har Hulls fokus på at mellomliggende variabler vil spille inn på det behavioristiske stimuli – responsprinsippet vært et viktig bidrag. Hull mener at mellomliggende driftsvariabler kan forklare drivkraften bak læring (1943). McClelland (et al., 1953) har videre utviklet en av de mest betydningsfulle motivasjonsmodellene på denne tiden ut i fra forutsetningen om at motivet har sammenheng med situasjonsspesifikke forhold og indre nedarvede instinkter eller drifter.

Motiv er av McClelland definert som ”*the reintegration by a cue of a change in an affective situation*” (McClelland et al., 1953, s. 28). Denne forståelsen av motiver stammer i tillegg til ovenfor nevnte teoretikere også fra argumentasjonen til McDougal om at *affekten* i avgjørende grad er knyttet til handlingsatferden (1908, 1932), samt Freuds (1940) fokus på individets ubevisste behovstilstander². McClellands definisjon av motiv står også i sammenheng med Hulls videreutvikling av drivteori og Mowrers (1950) fokus på indre påførte stresstilstander som kilde til individets energitilstand (som igjen er med på å utløse en bestemt atferd).

McClelland skiller videre mellom primærmotiver som han mener er direkte knyttet til medfødte behov som behov for mat og tilknytning (need for food, need for affiliation), og sekundære motiver som er påvirket av primære behov men utviklet gjennom individets assosiasjoner til situasjonsspesifikke forhold. Spesielt har McClelland vektlagt viktigheten av mestringsmotivet. Mestringsmotivet blir av McClelland sett på som et universelt motiv som i sterk grad preger livet vårt. Situasjonelt er mestringsmotivet knyttet til all problemløsningsaktivitet vi foretar oss (se McClelland et al., 1953). Mestringsmotivet er også sentralt fordi det i stor grad overlapper og vekker andre viktige primærmotiver som sult og tilhørighet. McClelland mener at utvikling av mestringsmotivet er en konsekvens av menneskers underliggende behov for å være i aktivitet og formes i tidlig alder av påvirkninger fra miljøet rundt oss (McClelland et al., 1953). McClellands operasjonalisering av

¹ Habit står i Hulls arbeid i relasjon til i hvilken grad mennesker assosierer sammenhenger mellom bestemte typer stimuli og responsforhold (se McClelland et al., 1953), noe McClelland i sin mestringsmotivteori setter i sammenheng med situasjonsbestemte mestringsituasjoner.

² Freud mente at behov (”need”) har forskjellig karakterer, men felles for dem var at de er assosiert med en ”presstilstand” (1940). Freuds syn på behov er kort forklart fokusert handlingsenergi og relateres til underliggende handlingstendenser. Dette er forhold som kan ha påvirket McClellands syn på et felles mestringsbehov hos mennesker (for nærmere sammenligning se Heckhausen, 1991).

mestringsmotivet ligger nært Murrays antakelser (1938) om at mennesker har ulikt driv og at denne ulikheten kommer til uttrykk gjennom ubevisste mentale bilder. Disse mentale bildene kan komme til uttrykk gjennom assosiasjoner til tidligere driftsutløsende forhold i miljøet (mellom mestringssituasjoner og handlingsaktivering).

Affekt er også sentralt i mestringsmotivet. Spesielt det affektive forholdet knyttet til forventningen om positiv affekt i en mestringsaktivitet på den ene siden, eller negativ affekt på den andre. I motsetning til tidligere behavioristiske assosiasjonsteoretikeres syn på at affekt bare var et biprodukt som kunne observeres som en konsekvens av en handling, mente Murray (1938) og McClelland (et al., 1953) at individuelle forskjeller i læringsprosessen er relatert til forskjeller i den affektive opplevelsen (representert både *før* og *under* en mestringssituasjon). Videre mente de at forventning om dannelsen av positiv og/eller negativ affekt har vist seg å være både retningsstyrende og energiskapende i en læringsprosess (McClelland et al., 1953). Individuell forskjell i forventninger til mestringsutfallet (Ps eller Pf³) har blant annet vist seg å være opphav til individuelle forskjeller i valg av vanskelighetsnivå på oppgaver (se Heckhausen, 1991; Murray, 1938), men også til tilfredsstillelse i etterkant (Heckhausen, 1991). Forventning om positiv affekt i en mestringssituasjon antas å fremme tilnærmingsatferd, mens forventning om negativ affekt i mestringssituasjonen vil fremme unngåelsesatferd. Barnets utvikling av en problemløsningsstandard er viktig i forhold til hvilken oppgave barnet vil velge. Det mest avgjørende forholdet er imidlertid antatt å være i hvilken grad barnet opplever at valg som underskider eller overskider denne standarden utløser positiv eller negativ affekt (McClelland et al., 1953, s. 78).

McClellands beskrivelse av mestringsmotivet preges som nevnt av både assosiativ teori (likheten mellom en gruppe stimuli som jeg kommer tilbake til i forklaringen av mestringsmotivet) og subjektiv forventning til om målet utløser velbehag eller ubehag⁴. Murray utviklet et testapparat som kunne måle motivene (TAT: Thematic Apperception Test, 1938). Dette har McClelland og medarbeiderne (1953) senere videreutviklet for konkret å kunne måle motivstyrken til et individs mestringsmotiv. McClelland (1980) har senere ment at den affektive forventningen om inntrefning av velbehag eller ubehag henger sammen med de psykofysiologiske reaksjonene den enkelte har på en bestemt type stimuli.

³ Probability for suksess (Ps) og Probability for failure (Pf)

⁴ I likhet med hans forgjengere McDougal (1938) og Hull (1943).

2.1.1 Utvikling av forskjeller i mestringsmotivet

Stimulering av mestringsmotivet i tidlig alder er avgjørende for i hvilken grad mestringsmotivet blir aktivert i følge McClelland (et al., 1953). McClelland så på mestringsmotivet som et produkt av en person – miljøinteraksjon som utvikler seg til å bli stabile trekk hos individet (Heckhausen, 1991). Mestringsmotivet er etter hans oppfatning et av de viktigste motivene vi mennesker har. Dette fordi at selv om mestringsmotivet er begrenset til situasjoner assosiert ved mestring, preges livet vårt i stor grad av hvordan vi klarer å mestre omgivelsene rundt oss.

McClelland og hans kollegaer (1953) mente som nevnt at individuelle forskjeller i menneskers mestringsmotiv henger sammen med i hvilken grad barn tidlig i oppveksten blir stimulert til selvstendig læring og mestring av ulike problemer. McClellands hovedargument er at barns mulighet til å mestre problemer selv uten overdreven hjelp fra omgivelsene i stor utstrekning vil kunne være med å utvikle en evne til å mestre problemer selvstendig. McClelland mente at individer som utviklet et sterkt mestringsmotiv (suksess orienterte individer) ville kunne karakteriseres som personer med en sterk enterpenør trang (høyt behov for å søke etter å oppnå suksess (McClelland, 1980). I undersøkelser utført av Heckhausen og medarbeiderne hans (se Heckhausen, 1991) er det funnet at barn mellom 2,5 og 3,5 år viser selvevaluerende reaksjoner i situasjoner hvor de lykkes eller mislykkes. Videre tyder studiene deres på at differensieringen av affekt i mestringssituasjoner er relativt stabile fra 6–7 årsalderen. I tråd med McClelland har Heckhausen funnet at barn i tidlig alder utvikler en evne til å differensiere mellom det å oppnå suksess eller det å mislykkes, og at denne evnen vil opptre som en stabil handlingsdisposisjon senere i livet.

2.1.2 Kritikk av McClellands tidligste motivasjonsforskning

Senere forskning har vist en mer nyansert og kompleks forståelse av hvilke personlighetstrekk som er karakteristisk for mestringsmotiverte individer (se for eksempel Covington, 2000). Spesielt to revideringer av McClellands mestringsmotiv- teori har lagt grunnlaget for dagens forskning innenfor klassisk mestringsmotiviasjons- feltet (Heckhausen, 1986, 1991). Den

første og kanskje viktigste revideringen er gjort av Atkinsons, og hans risikomodell som bygger på McClellands antakelser men er mer fokusert rundt situasjonelle handlingsvalg. Den andre revideringen er knytt til Weiners attribusjonsmodell, som vektlegger kognitive sider ved mestringsmotivasjon i sterkere grad (Weiner, 1980; se Heckhausen, 1986). Men for å underbygge forskningsmodellen i undersøkelsen vil det også være relevant å redegjøre for andre motivasjonsteoretiske tilnærmelser i denne sammenhengen.

Mens McClelland i stor grad var opptatt av de samfunnsmessige og historiske implikasjonene av personlighetstrekk knyttet til mestringsmotiv, utviklet hans elev Atkinson en motivasjonell handlingsmodell basert på forståelsen av mestringsmotivet i relasjon til handling (Atkinson, 1957, 1964; Atkinson og Litwin, 1960). Atkinson fokuserte mindre på McClellands mer psykoanalytiske behovstilnærming til mestringsmotivet, men utviklet en mestringsmotivasjons-modell hvor fokus var på forholdet mellom kognisjon, affekt og situasjon. Atkinson bygde imidlertid likevel videre på det teoretiske byggverket til de tidligere motivasjonsteoriene (motiv-, driv- og behovsteorier) og spesielt på McClellands arbeid. Den tidlige versjonen av mestringsmotivet viste seg imidlertid etter hvert å være noe uferdig i forhold til teoretiske og empiriske sammenhenger (se Atkinson, 1964; Nygård, 1977). McClelland var i utgangspunktet kritisk til behavioristisk teori, men mestringsmotivet ble i utstrakt grad forklart ut i fra assosiasjonen mellom stimuli – respons, som igjen er relatert til ”forsterkningsforholdet” mellom barn – miljø (foreldre). Atkinson kritiserte dette forholdet. Han mente at vi i større grad tenderer mot å repetere atferd, noe som ikke nødvendigvis er like sterkt avhengig av forholdet mellom individ og situasjon. Et annet forhold som Atkinson fokuserte på, og som spesielt Heckhausen (1991) har sett på senere, er hvordan vanskelighetsgraden på en oppgave avgjør styrken på aktiveringen av motivene.

2.1.3 Angstmotivet og motivasjon

Komplementært med McClellands konseptualisering av mestringsmotivet var det utover 1950-tallet andre forskningsgrupper som fokuserte mer spesifikt på innflytelsen til og aktivering av angst i mestringssituasjoner (Sarason og Mandler, 1952; Taylor og Spencer,

1953⁵). Angst viste seg i deres studier som en viktig del av forklaringen på elevers handlingsunngåelse eller handlingslammelse. Mens McClelland mente at mestringsmotivet i stor grad påvirket mestringsutførelsen, mente andre forskere at predikering av elevers prestasjoner i stor utstrekning kan relateres til elevens angstnivå (Sarason og Mandler, 1953; Taylor og Spence, 1953; se også Spielberger, 1972). Mowrer (1950; se Spielberger, 1972) mente at angst var et hovedmotiv, og at reduksjon av angst eller ukomfortabelhet er den viktigste drivkraft bak all atferd.

I forskning på testangst er det fokusert både på angst som en underliggende form av global trekkangst (Atkinson, 1958; Taylor og Spence, 1953) på den ene siden, og som en spesifikk tilstandsangst (Sarason og Mandler, 1952; se også Spielberger, 1972) på den andre siden. Taylor og Spence mener at angstdrivet har en energigivende kraft (som beskrevet hos McClelland et al., 1953). Videre refererer de til at det ser ut til at den energigivende effekten som skaper angstdriv virker globalt siden det opptrer stabilt i mestringsrelaterte situasjoner. Spence og Taylor (se Spielberger, 1972) mente at høyt engstelige individer er mer disponert for å oppleve angst enn lavt engstelige individer, og at krevende eller truende situasjoner utløser angsten. Sarason og Mandler (1952; se Spielberger, 1972) mente derimot at Spence og Taylors beskrivelse snur opp – ned på forholdet mellom individuelle angsttrekk og de situasjonelle forhold som utløser angsten. Sarason og Mandler mener at det er forholdet ved oppgaven eller i selve mestringssituasjonen som vil være med på å predikere individets opplevelse av angst. Blant annet argumenterte de med at en mestringssituasjon kan frembringe en trussel mot elevens selvbylde hvis fokuset rettes mot å mislykkes i prøvesituasjonen (Spielberger, 1972). Sarason og Mandler (1952) utviklet videre testangstbegrepet i to ulike underkomponenter; en kognitiv bekymringskomponent (”worry”) og en komponent relatert til fysiologiske prosesser (emosjonalitet).

Atkinson og Litwin mente at både Mandler og Sarason’s testangstskala (TAS) og Taylors angstmotivskala (MAS) tilsynelatende måler et generelt angstmotiv. Atkinson argumenterer for at hvis en tenderer mot å møte en bestemt testsituasjon med angst så vil en etter all sannsynlighet også møte tilsvarende testsituasjoner med angst senere (Atkinson og Litwin, 1960). Mer viktig i denne sammenheng er det at Atkinson og hans medarbeidere ved å vise til

⁵ Angst kan knyttes til to konseptuelle ulikheter bestående av; *tilstandsangst* og *trekkangst*. Sarason og Mandler (1953; se Spielberger, 1972) har vektlagt tilstandsangst, mens Taylor og Spence (1953) har fokusert på trekkangst.

både egne og andres undersøkelser mener at det kan skilles mellom to adskilte motiver i testsituasjoner (se Atkinson, 1964; Atkinson og Litwin, 1960). Atkinson så på motivet for å søke suksess (Ms) og motivet for å unngå å mislykkes (Mf) som to uavhengige disposisjoner. Men han mente imidlertid at de kunne forekomme samtidig, men i ulik styrke i en mestringsituasjon. Skillet mellom resultatet av aktivering av de to motivdisposisjonene kommer til uttrykk ved at Ms aktiverer *suksessmotivasjon* (assosiert med appetittmotivet) og Mf aktiverer *angstmotivasjon* (assosiert med engstelsesmotivet) (Atkinson, 1964). Atkinson har videre utviklet en risikomodell⁶, som kanskje er den motivasjonsmodellen som er mest sitert og brukt i motivasjonsforskning⁷. Videre i oppgaven vil jeg ta utgangspunkt i denne modellen og senere revisjoner av den.

2.1.4 Atkinsons utvikling av en mestrings- og angstmodell

Med et utgangspunkt i driftsteorier utredet ovenfor men med et sterkere fokus på den kognitive funksjonen av handlingsvalg utledet Atkinson en *risikomodell* (Atkinson, 1958; 1964; se også Heckhausen, 1991⁸). Atkinsons motivasjonsmodell har i stor grad vært med å bidratt til å gi en mer kognitivt og mekanisk inspirert motivasjonsforståelse. Noe av det viktigste Atkinson bidro til var å dele opp McClellands enhetlige motivasjonsbegrep i flere komponenter. Felles med blant andre Kurt Lewin (1936) så Atkinson for seg en handlingsmodell delt inn i et forventningsaspekt (P) og et insentivaspekt (I). Ved å sette styrken på motivene i sammenheng med *forventning* (P) og *insentiv* (I), argumenterte Atkinson for at han kunne regne ut styrken på den endelige *handlingstendensen* i en gitt situasjon (T) (se Atkinson og Litwin, 1960; Atkinson, 1957). Som beskrevet valgte Atkinson å dele motivasjon inn i flere komponenter og ikke bare en generell komponent som for eksempel McClelland valgte å gjøre. Motivasjonsbegrepet deles av Atkinson mellom tendensen til å oppnå suksess (Ts) og tendensen til å unngå å mislykkes (Tf). Tendensen til å tilnærme seg (Ts) eller unngå (Tf) en mestringsituasjon mener Atkinson (1958) har sammenheng med hvor sterk forventningen til at en opplever en positiv eller negativ affekt

⁶ Termen risikomodell er hentet fra Heckhausen (1991; 1986), og Atkinsons egen beskrivelse (risk-taking modell). Rand (1991) omtaler modellen som en episodisk modell. Jeg mener termen risiko eller risk- modell i større grad beskriver dynamikken bak begrepet motiv. Men jeg ser samtidig fordelene ved å bruke det episodiske begrepet, da modellen ikke tar hensyn til hendelser utover "den enkelte episoden".

⁷ Av Heckhausen (1991) karakterisert som "The theory of achievement motive"

⁸ Atkinsons (1964) modell har likhet med Hull-Spence ligningen ($\text{handlingstendensen} = \text{drivstryken} \times \text{assosiasjonsstyrken} \times \text{insentivet}$), og Tolmans forventningsteori og bestemmelsesteori.

(Ms eller Mf) i situasjonen er. Handlingstendensen vil igjen påvirkes av i hvilken grad en forventer å kunne mestre situasjonen eller hvor stor sannsynligheten er for å mislykkes (Ps eller Pf). Forventningen (P), ut fra sannsynlighet om å mestre oppgaven, og opplevelse av ubehag (Mf) eller velbehag (Ms) er dermed de avgjørende forutsetningene for aktivering av handlingstendensen (T). Forventningen (Ps eller Pf) er i følge Atkinson i stor grad bestemmende for insentivet i situasjonen (Is eller If). En elev som mestrer en oppgave som er forventet å være vanskelig vil ha økt glede av dette (høy Is), mens det å mislykkes med en oppgave som forventes å være enkel vil frembringe høy grad av ubehag (høy If).

$$Ms \times Pf \times Is = Ts \text{ (Tendens for å søke suksess)}$$

$$Mf \times Pf \times Is = Tf \text{ (Tendens for å unngå å mislykkes)}$$

Motivstyrken er som nevnt i følge Atkinson i stor grad bestemmende for handlingstendensen, sammen med forventningen om oppgavens vanskelighetsgrad. Atkinson argumenterer for at forventningen er så bestemmende fordi når utfordringen er borte vil også sjansen for å oppleve velbehag eller ubehag i situasjonen være minimale. For å gi et kort eksempel på Atkinsons hypotese så kan det antas at mens Ms- dominerte elever har en optimalt aktivert handlingstilnærming ved 50/50 mulighet for suksess ($Ps = .50$ og $Is = .50$), så vil Mf- dominerte elever føle optimalt aktivert handlingsunngåelse ved 50/50 mulighet for å lykkes ($Pf = .50$ og $If = .50$).

(Ms = 1)	Ps	Is	Ts	(Ms = 10)	Ps	Is	Ts
	.90	.10	.09		.90	.10	.90
	.50	.50	.25		.50	.50	2.50
	.10	.90	.09		.10	.90	.90

Figur 1: Et eksempel på hvordan Atkinson (1964) regner ut handlingstendensen hos elever som i utgangspunktet er mestringsmotiverte. Her er Ms og Mf avgjørende for styrken på handlingstendensen. Modellen viser at hvis forventningen til å oppnå suksess (Ps) er høy (over 50 %) vil denne type situasjoner utløse liten grad av handlingskraft hos eleven (Ts). Dette fordi lettere oppgaver (Ps) som nevnt vil skape mindre insentiv-verdi for eleven (Is). Hvis en elev i motsatt tilfelle opplever lav sannsynlighet for suksess (Ps), skaper dette en høy grad av aktivering av insentiv-verdien (Is), men igjen liten grad av handlingskraft (Ts). I slike situasjoner kan eleven oppleve at det ikke hjelper at en prøver å løse problemet siden en ikke klarer å løse det uansett. Akkurat samme mekanisme mener Atkinson ligger bak handlingstendensen hos angstmotiverte, men her vil unngåelsestendensen (Tf) være sterkest ved $Ps .50$.

Men som vist i figur 1 mener Atkinson at både angstmotivet og mestringsmotivet mister styrke når sannsynligheten eller insentivet øker eller faller. En Ms- dominert elev vil føle at både lette og vanskelige oppgaver i utgangspunktet virker mindre engasjerende. En Mf- dominert elev viser imidlertid mindre motvilje ("*avoidance tendency*") til å løse oppgaven når faren for å mislykkes er lav eller høy (Atkinson, 1957; Atkinson og Litwin, 1960). Som nevnt tidligere, er Atkinson inspirert av Lewins syn på hvordan mennesker øker sitt aspirasjonsnivå (valg av vanskelighetsgrad). Atkinson mener at en *mestringsmotivert* eller en *Ms- dominerte elev* ($Ms > Mf$) raskere vil heve vanskelighetsgraden på oppgavene de løser når han/hun velger etter å ha løst en oppgave, mens det må flere mislykkede forsøk til før personen senker problemløsningsnivået. Denne beskrivelsen av suksessmotiverte elever er også i tråd med McClellands (et al., 1953) beskrivelse av hvordan elever og barn vil øke sitt problemløsningsnivå ved å suksessivt overkomme problemer. Atkinson (1964) mener at de som scorer høyt på *mestringsmotivasjon* trives best når det er lik mulighet for å klare å løse oppgavene og ikke klare å løse oppgavene. Utfordringene er aller størst når oppgavene er middels vanskelige (se figur 1). Blir oppgaven løst vil den oppfattes som mindre og mindre motiverende, mens den suksessorienterte personen vil finne de litt vanskeligere oppgavene mer motiverende. Atkinson mener at den oppgaven som av eleven oppleves som mest utfordrende vil være den oppgaven eleven samler mest energi for å løse (eller høyest handlingstendens T_s , se figur 1) (Atkinson, 1974). En konsekvens av å strekke seg litt lengre i valget av nye oppgaver eller problemer vil være at de også tilegner seg mer kunnskap enn de som ikke gjør det (Mf- dominerte).

Innen motivasjonsforskning har det derimot vært vanskeligere å forklare hvorfor *unngåelsesmotiverte* eller *Mf-dominerte elever* ($Ms < Mf$) velger enten lette eller vanskelige oppgaver (Atkinson, 1964; Gjesme, 1973; Nygård, 1975). Atkinson (1964) mener at angstmotivet eller tendensen til å mislykkes (T_f) kun har en modererende innvirkning på den samlede motivasjonstendensen. I mestringssituasjoner vil oppgaver alltid virke uattraktive for en Mf- dominert elev mener Atkinson. Dette fordi det hos Mf- dominerte utløses mest unngåelse ved 50/50 sannsynlighet for å lykkes. Atkinson mener at Mf- dominerte velger enten veldig lette oppgaver der sjansen for å mislykkes er veldig lav (for eksempel $P_f = -.90$ og $I_f = -.10$) eller veldig vanskelige oppgaver (for eksempel $P_f = -.10$ og $I_f = -.90$), der det å mislykkes er mer sosialt akseptert. Problemløsningsstandarden forventes å være lav for elever som velger enten veldig lette oppgaver som de vet de klarer å løse eller veldig vanskelige som

de er sikre på at de ikke løser. Lette oppgaver vil imidlertid være tiltrekkende for Mf-dominerte elever fordi det hindrer dem i å føle at de dummer seg ut for andre ved å ikke klare å mestre dem. Vanskelige oppgaver vil kunne virke tiltrekkende for en Mf-dominert person fordi det ofte oppfattes som dristig (og dermed sosialt akseptabelt). Atkinson (1974) så for seg at andre alternative motiver (extrinsic motivation) tok over for angstmotivet i mestringssituasjoner hvor Mf-dominerte viser en sterkere handlingstendens enn Ms-dominerte. Men denne forklaring på hvorfor angstmotiverte elever ($Mf > Ms$) i noen situasjoner presterer bedre enn mestringsorienterte elever, har senere blitt utfordret av andre motivasjonsteoretikere.

2.1.5 Kritikk av Atkinson syn på forholdet mellom motivene

For å oppsummere noen hovedpoenger fra Atkinsons risiko-modell så fokuserer han på den affektive faktoren i motivasjon som utløser av en handlingsprosess (se Nygård, 1977). Assosierer eleven negative følelser med en situasjonen vil eleven etter all sannsynlighet forsøke å unngå den, motsatt vil eleven sannsynligvis forsøke å tilnærme seg en situasjon som det er assosiert positive følelser til.

Som en forlengelse av den teoretiske beskrivelsen av mestringsmotivasjon ovenfor så er antakelsene om at det eksisterte et *lineært* forhold mellom prestasjonsutførelsen og mestringsmotivet forkastet av Atkinson (se Atkinson og O'Connor, 1966). Atkinson mente at forholdet mellom mestringsmotiv og prestasjoner ble svekket både gjennom kompleksiteten i oppgavene, og når andre motiver ble aktivert i mestringssituasjonen (som for eksempel tilhørighetsmotivet⁹). Ut fra den teoretiske utredningen ovenfor viser Atkinson til et *kurvelinearitetsforhold* mellom motivene og prestasjonskvaliteten. Dette siden Atkinsons modell viser til at det eksisterte en optimal handlingsaktivering når sjansen for å lykkes eller mislykkes er 50/50. Som nevnt ovenfor så vil både tilnærmelses- og unngåelsestendensens styrke reduseres i begge retninger hvis sannsynligheten for å lykkes (eller mislykkes) synker eller stiger. Atkinson har som nevnt senere også ment at tendensen til å mislykkes (T_f) alltid har en modererende innvirkning på den samlede motivasjonstendensen (se Atkinson og O'Connor, 1966).

⁹ Prestasjonene viste seg å bli dårligere for individene som scoret høyt på mestringsmotivet i undersøkelser hvor tilhørighetsmotivet ($nAff$) ble aktivert i mestringssituasjonen (Atkinson, 1958).

Det at personer som er lavt motiverte til å oppnå suksess (lav Ms) vil utløse en høyere handlingstendens enn unngåelsesmotiverte (Mf) har senere blitt kritisert av andre forskere. Dette fordi et problem ved Atkinsons måte å predikere et kurvelinearitetsforhold mellom mestringsmotivasjon og prestasjoner på, er at Mf forblir en tom variabel (se Nygård, 1977; Rand, 1991). Problemet i Atkinsons syn på kurvelinearitet ligger i at elever som er Mf-dominerte ($M_s < M_f$) ikke alltid presterer dårligere enn M_s -dominerte elever ($M_s > M_f$). Nygård (1975) har blant annet også kritisert denne påstanden til Atkinson. Nygård (1977) mener dette forholdet presentert av Atkinson gjør Mf om til en tom variabel, og ikke nødvendigvis en handlingshemmende kraft hvis en skal ta høyde for begge motivene hos en person i en konkret mestringsituasjon $(M_s - M_f) \times P_s \times (1 - P_s)$. Det at en mestringsituasjon alltid vil skape en opplevelse av negative følelser og ubehag hos en angstmotivert person (Atkinson, 1957) er ikke nødvendigvis tilfellet, mener Nygård. Nygård viser til at selv om mestringsituasjoner generelt sett ikke virker tiltrekkende på angstmotiverte så er det mulig at det også hos dem utløses positiv affekt når oppgavene enten er veldig vanskelige (P_s ca .20 og P_f ca .80), eller veldig lette (P_s .80 og P_f .20).

Undersøkelser gjort av Heckhausen (1991) indikerer sammenhengen mellom mestringsmotivet og elevtilfredsstillelse, noe som tilsvarer det Atkinson antok i sin risiko-modell. Høyt mestringsmotiverte elever scoret høyt på tilfredsstillelse ved midels vanskelige oppgaver og når de så muligheten til å oppnå suksess. Videre viste elever med lavt mestringsmotiv motsatt tendens, de scoret lavt på tilfredsstillelse ved midels vanskelige oppgaver. Elevene som scoret høyt på begge motivene scoret imidlertid også høyt på tilfredsstillelse ved midels vanskelige oppgaver. Derfor kan en anta at situasjonelle forhold i stor grad kan påvirke angstmotivertes handlingsmotivasjon og velvære. Det kan i tillegg virke som om angstmotivet sett i relasjon til situasjonsaspektet ikke nødvendigvis opplever en ubetinget handlingshemmende kraft slik det opprinnelig ble påstått i klassisk motivasjonsteori (Atkinson og O'Connor, 1966; McClelland et al., 1953).

2.1.6 Forholdet mellom kognisjon, attribusjon og motivasjon

Som nevnt har det vært to innflytelsesrike revideringer av klassisk motivasjonsteori. Den første var Atkinson's videreutvikling. Andre forskere, også de nevnt ovenfor, har søkt å

videreutvikle motivasjon i relasjon til handlingsforhold. Dette er forskere som i likhet med Atkinson har satt kognitive faktorer i førersetet når motivasjon skulle forklares. Sentralt her er attribusjonsforskning og forskere som blant andre Bernard Weiner og Heinz Heckhausen. Sistnevnte har i stor grad inkludert attribusjon og videreutviklet forventningsaspektet i den klassiske motivasjonsmodellen nevnt ovenfor. Disse og flere andre forskere mente at forholdet mellom kognitive faktorer (som f. eks. subjektive utbytteforventninger og mål) og handlingen i Atkinsons modell var for enkel for å gi en tilfredsstillende forklaring på mestrings- og læringsatferd (se Heckhausen, 1991; Rand, 1991). Heckhausen (1977) har med bakgrunn i Atkinsons risiko-modell utledet at individuell organisering av erfaringer vil påvirkes av hvordan vi bearbeider informasjon i en mestringssituasjon. Heckhausen har kritisert Atkinsons modell for å mangle en situasjonell forståelse av elevers forventning (P) til handlingsresultatet (noe jeg vil komme inn på senere). Forståelsen av angst- og mestringsmotivene har som nevnt vært utvidet gjennom en mer inngående forståelse av kognitive variabler, og deriblant er spesielt utviklingen av attribusjonsteori (Weiner, 1980) viktig. Mange kognitive teoretikere mener at utvikling av motiver er et spørsmål om bearbeidelse av tidligere erfaringer av å lykkes eller mislykkes i mestringssituasjoner. I denne sammenhengen har Weiners vektlegging av attribusjon vært en innflytelsesrik utvidelse av klassisk motivasjonsteori (se Rand, 1991; Heckhausen, 1986).

Mye av attribusjonsforståelsen har Weiner hentet fra Fritz Heider (1944). Heider mener at attribusjon viser til i hvilken grad vår forståelse av egne mestringsferdigheter har sin årsak i personlige egenskaper (som evner, innsats osv) eller i ytre påvirkning (som dagsform, flaks osv). På hvilken måte individet forklarer årsaken til det å lykkes eller mislykkes har vist seg som en viktig faktor for å kunne forklare stabile individuelle trekk i mestringssituasjoner. Men viser også til en allmenn menneskelig mekanisme i å forutse og analysere handlinger (Heckhausen, 1991). Heider delte tolkningene av årsaker til handling inn i to hovedgrupper, hvorav den første besto av kapasitetsfaktorer (evner og egenskaper) og den andre av innsatsfaktorer (intensjon og innsats i forsøket). Weiner (1987) mener at resultatet av handlingen ytterligere kan deles inn i 3 dimensjoner. Den første er delt mellom *indre eller ytre attribusjon*. Her påvirkes eleven av hvordan suksess og fiasko attribueres, ved at det å lykkes kan skape et positivt selvbylde og det å mislykkes kan skape et negativt selvbylde. Den andre dimensjonen omhandler hvordan en opplever å ha *kontroll* i en situasjon. Det tredje forholdet dreier seg om en opplever sine prestasjoner som *stabile eller ikke*. Når en person mislykkes og attribuerer dette til stabile årsaker vil en ofte føle håpløshet og resignasjon.

Manifesterer slike følelser seg hos en person vil det i ytterste fall føre til ”tillært hjelpeløshet”¹⁰. Opplevs derimot suksess som en stabil faktor vil det i større grad kunne skapes positive assosiasjoner til handlinger. I likhet med Weiner mener Heckhausen (1977) at elevers oppfattelse av mestring ofte har sammenheng med hvordan de attribuerer årsaken til hvorfor de lykkes eller mislykkes.

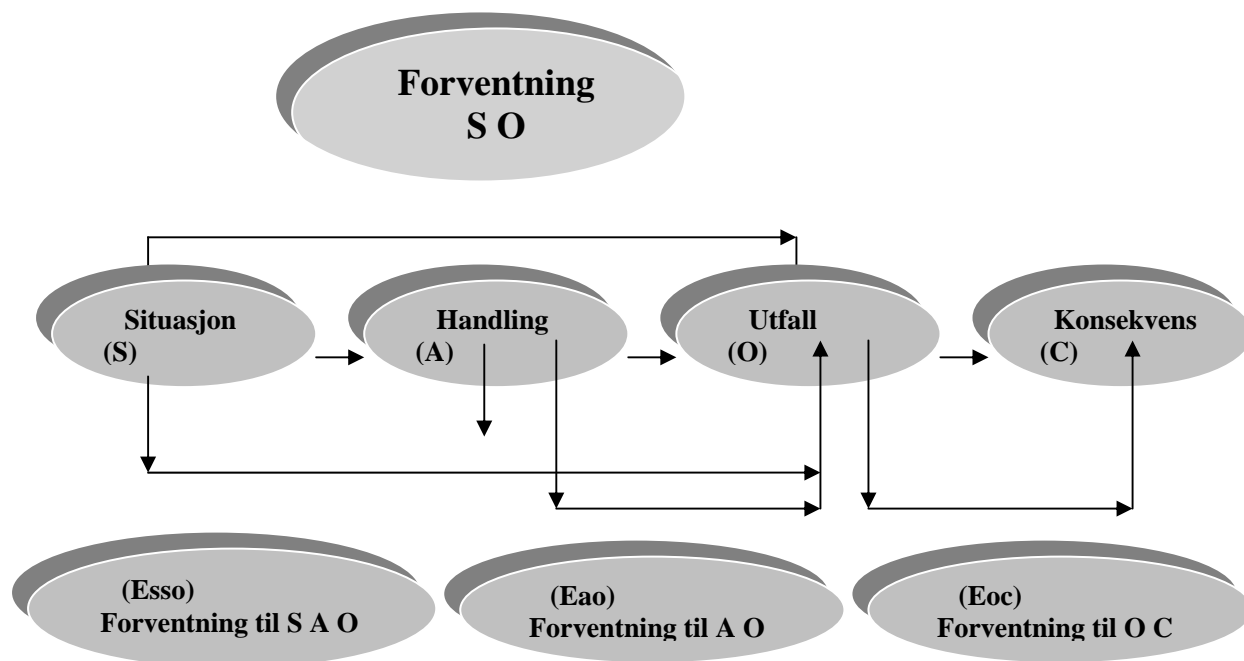
Heckhausen (1977) mener at mens *Ms- dominerte* personer sannsynligvis vil tilskrive suksess til indre, stabile og globale årsaker (som for eksempel dyktighet), mens nederlag tilskrives til ytre, ustabile og situasjonsspesifikke årsaker (som for eksempel manglende innsats). Derimot så vil sannsynligvis *Mf- dominerte* personer tilskrive suksess til ytre, ustabile og situasjonsspesifikke årsaker (som for eksempel flaks), mens nederlag sannsynligvis vil tilskrives til indre, stabile og globale årsaker (som for eksempel evner). Heckhausen mener videre at *Ms- dominerte* personer er mer optimistiske i vurderingen av eget evnenivå og velger mer utfordrende oppgaver (som det er mulig å mislykkes med). *Mf- dominerte* personer vil ha en tendens til å være mer pessimistiske i vurderingen av egne evner. Dette har videre vist seg å føre til en tendens til enten å velge veldig lette eller veldig vanskelige oppgaver. En person vil på den ene siden vurdere egen innsats og evner, på den andre siden vil hvordan ytre omgivelser påvirker resultatet vurderes. Attribuerer en egne evner og innsats som årsak til suksess vil eleven sannsynligvis ønske å gjenta aktiviteten, motsatt vil personen antakeligvis ikke ønske å gjenta aktiviteten hvis suksessen blir oppfattet å være forårsaket av flaks og/eller av hjelp av andre. Personer som mislykkes kan motsatt begrunne forholdet med manglende innsats samt uflaks. De vil dermed ikke få redusert fremtidig motivasjon for å senere velge tilsvarende oppgaver. Hvis personen oppfatter at ens manglende evner er det som har forårsaket nederlaget, øker imidlertid sannsynligheten for at personen senere vil forsøke å unngå aktiviteten (Weiner, Heckhausen og Cook, 1972¹¹). Det kan virke som om *Ms- dominerte* har et slikt gunstig beskrevet tilskrivningsmønster, mens *Mf- dominerte* i større grad tilskriver årsakssammenhengen på en ugunstig måte. Heckhausen (1977) mener at for *Mf- dominerte* elever vil det negative tilskrivningsmønsteret opprettholde og forsterke deres motivdisposisjon i mestringssituasjoner.

¹⁰ Prinsippet tillært hjelpeløshet (learned helplessness) viser til individer som over tid har erfaringer med ukontrollerbare og negative hendelser ofte utvikler tilstander av apati og depresjon (Seligman, 1975).

¹¹ Rotter (1966) mener at denne distinksjonen mellom å lykkes og mislykkes kan relateres til ”locus of control”, eller vår oppfattelse av indre og ytre forhold i tilskrivning av å lykkes og mislykkes. Denne forståelsen av tilskrivnings forholdet mener Heckhausen (1991) er misvisende. Dette fordi det eksisterer indre kontrollmekanismer vi ikke har kontroll over (for eksempel evner og forventninger), mens det er tilsynelatende ukontrollerbare ytre forhold vi faktisk kan manipulere og utøve kontroll over.

Heckhausen (1977) påpeker at forskning på motiver må sees i forhold til valg av mål, og hva som leder til dette valget. Han mener som McClelland og Atkinson at vi velger vanskelighetsgrad på oppgavene ut fra tidligere problemløsningsstandarder og affektiv forventning til suksess eller fiasko i mestrings situasjonen. Heckhausen's studier støtter videre klassisk motivasjonsteoris antakelse om at Ms- dominerte personer har en mer realistisk forventning til å oppnå suksess (Ps) enn Mf- dominerte personer. Noe som igjen øker sannsynligheten for at de stadig øker egne problemløsningsstandarder og problemløsnings evner (Atkinson, 1964). Heckhausen (1977) har i denne sammenhengen fokusert på *evalueringsmekanismens* rolle i opprettholdelse av et stabilt mestringsatferdsmønster. I Atkinsons risikomodell begrenser forventningsaspektet (P) seg til et konkret resultat av en handling (Situasjon → Handling → Resultat). Heckhausen mener at handlingsresultat også er avhengig av en *konsekvensdimensjon*. Heckhausen (1977) argumenterer for at det affektive vurderingsaspekt av konsekvensene til handlingen her er viktig med hensyn til utviklingen av mestringserfaring. Han vektlegger viktigheten av årsaksattribusjon i evalueringsprosessen. I handlingsprosessen fokuserer han imidlertid på forventningsforholdet (Ps eller Pf). Han mener videre at empiri viser at hans kognitive modell i større grad fanger den indre kompleksiteten til ulike typer forventninger og vurderinger. Det er fire ulike forhold relatert til forventning som Heckhausen nevner som viktig i denne sammenhengen:

1. Situasjon – utfallforventning (Eso), som omhandler i hvilken utstrekning vi forventer at situasjonen alene skaper det ønskede utfallet uten vår innblanding. Eso, er forårsaket av ytre forhold, personen vil tillegge eksternt.
2. Handling – utfallforventning (Eao), relateres til i hvilken utstrekning våre anstrengelser alene frembringer handlingen. Ved attribusjon i Eao vil indre årsaker være i fokus.
3. Handling ved situasjon – utfallsforventning (Easo), hvilke forventninger kan vi ha til utfallet ved hjelp av ytre tilfældigheter og egen handling.
4. Utfall – konsekvens forventning (Eoc), viser til i hvilken utstrekning vi kan forvente at utfallet skal skape en ønsket konsekvens.



Figur 2. Ulike typer forventninger underveis i en handlingsprosess (oversatt fra Heckhausen, 1977, s 287).

De skisserte forventningene underveis i en handlingsprosess antar Heckhausen som grunnlag for å kunne foreta utregning av tre typer valenser som inngår i en handlingstendens:

1. Valens for utfallet ($V_o = E_{oc} \times I_s$), innebærer hvor sikker (eller usikker) eleven er på at de ulike konsekvensene vil inntreffe. Verdien av konsekvensen, viser til hva eleven mener betyr mest for ham/henne. Som vist i figur 3, vurderer eleven at det er mest sannsynlig at en godt utført oppgave vil føre til en positiv selvvrurdering. Det er det som ligger tettest opp til det som kan kontrolleres av ham/henne selv. Det trenger imidlertid ikke være dette utfallet som betyr mest for eleven. Eleven håper kanskje også at vennen vil beundre ham/henne. Dette er det vanskeligere å kontrollere og gir dermed lavere sannsynlighet for oppnåelse av suksess (P_s). Verdiene til oppnåelsen av et gitt utfall summeres opp og summen inngår i en verdisetting av handlingen.
2. Situasjonsvalens ($V_s = f(E_{so} \times V_o)$) omhandler i den grad personen tror situasjonen i seg selv vil føre ham/henne til suksess.
3. Handlingsvalens ($V_a = f(E_{ao} \times V_o)$); her vurderer personen hva som må til av egne krefter (innsats) for å nå situasjonen. Når Heckhausen tar opp individuelle forskjeller er det evnen vi har til å knytte egeninnsats opp mot suksess og nederlag han sikter til. Individuer med en sterk positiv handlingsvalens (V_a) vil i større utstrekning igangsette

handlinger rettet mot å søke suksess (Eao), enn de som har en negativ handlingsvalens (Va).

Handlingstendensen (T) er i følge Heckhausen = $V_a - V_s$. Altså må forventningen til at handling utløser resultat og en positiv konsekvens være større enn forventningen om at situasjonene alene vil føre til ønsket resultat og konsekvens. I Heckhausens modell er individets handlingsrelaterte vurderinger ikke bare knyttet til handlingsøyeblikket, og heller ikke til et konkret utfall av handlingen. Heckhausen mener derimot at handlingsutførelsen har sammenheng med våre forventninger før, underveis og i etterkant av handlingsforløpet. Heckhausens modell er omfattende og tar i betraktning flere momenter i handlingsaktiveringen enn modellene beskrevet tidligere. Heckhausens forventningsmodell samt Atkinsons og Birchs (1970) dynamiske modell¹² tar begge i betraktning hvordan både insentiv og forventning til en spesifikk handlingstendens (for eksempel en mestringsaktivitet) varierer igjennom hele handlingsforløpet. Heckhausens modell fokuserer på reflekterende forhold ved handlingsaktivering, men forklarer i mindre grad hvordan spontane og mindre refleksjonsrelaterte handlinger oppstår. Modellen inkluderer også i mindre utstrekning den situasjonelle mekanismen i forventningsaspektet.

Innenfor målteori har forskere i utstrakt grad fokusert på hvordan vi når våre mål. Her har forskere i større utstrekning fokusert på hvordan ulike vanskelighetsnivå og oppgavekompleksitet vil påvirke utførelsen. Blant andre har Locke (1967) undersøkt hvordan ulike situasjonelle forhold og målrelatert tilbakemeldinger påvirker utførelsen. Locke (et. al., 1981) har sett på hvordan ulike situasjonelle rammen rundt målene og prestasjonsforståelsen henger sammen med resultater. Både Heckhausen og Locke mener at kvaliteten på oppgaveløsningen vil øke hvis eleven får positive tilbakemeldinger i mestringsaktiviteten. Men Locke fremhever at ulike kvaliteter ved oppgaven som gis i større grad vil kunne påvirke handlingstendensen (Ts). Locke og Latham fremhever 6 ulike forhold som de mener påvirker måloppnåelse (se Locke og Latham, 1990): 1. I hvilken grad en ønsker å nå målet, 2. hvor viktig vi opplever at målet er, 3. i hvilken grad vi tror vi kan oppnå målet, 4, tilbakemeldingene i mestringsaktiviteten, og 5. kompleksiteten i målet. Forskning innenfor målteori har også tilspisset ulike årsaksforklaringer på prestasjoner som jeg kommer tilbake til i neste kapittel.

¹² Atkinson og Birchs revisjon av Atkinsons risikomodell. I denne modellen går Atkinson til dels ut over den mestringskontekst-rammen som risiko-modellen i større utstrekning beskriver, og omtaler dynamikken i hvordan vi skifter aktivitet i mer generelle hverdagssituasjoner.

Halisch og Heckhausen (1977) er noen av forskerne som har satt fokus på hvordan situasjonelle forhold som for eksempel tilbakemelding på prestasjonsatferd også påvirker utførelsen. De presiserer imidlertid at det eksisterer store individuelle forskjeller i hvordan elever påvirkes av indre og ytre feedback. Ms-dominerte individer ser ut til å ha en tendens til å både øke hurtighet og kvalitet på utførelsen etter negative tilbakemeldinger mens Mf-dominerte senker nivået. Individers evner til å legge en plan og følge den gjennom flere handlingsløp har vist seg å være en egenskap mestringsmotiverte i større utstrekning enn angstmotiverte er i besittelse av (Gjesme, 1981). Joel O. Raynor (1974) hevdet at en Ms-dominert person opprettholder målrettet atferd over lengre tid enn en angstmotivert. Både Heckhausen og Raynor mener i denne sammenheng at når sjansen for suksess for en umiddelbar handling er lav, vil også den psykologisk opplevde avstanden mellom individet og det fremtidige målet være stor. En økning av lengden på en handlingssti vil ha en tendens til å virke handlingsstyrkende for en Ms- dominert person, mens Mf- dominerte elever vil føle det mer hemmende jo lenger stien er. Gjesme (1981) mener at situasjonen i seg selv kan virke handlingsmotiverende (Ts) eller handlingshemmende (Tf), men for fremtidige mål vil den reelle avstanden til målet i tillegg virke inn. Den opplevde avstanden mellom handling og mål varierer fra individ til individ. Gjesme (1981) mener at aktivering av motivene både er avhengig av i hvilken grad en elev antar at han har mulighet til å få tilfredsstilt sine fremtidige mål (Ps og Pf), elevens kognitive prosesser, samt i hvilken utstrekning eleven er engasjert frem i tid. Det sistnevnte avhenger av i hvilken grad individet er fremtidsorientert (FTO). Fremtidsorienteringen blir i takt med et menneskes utvikling inkorporert i personens kognitive struktur og er bestemmende for i hvilken grad personen vil involvere og engasjere seg i hendelser som er litt frem i tid (Gjesme, 1996). Ut fra Atkinsons modell argumenterer Gjesme for at Ms- dominerte individer har en fordel når de står ovenfor trening mot et fremtidig mål fordi de tidligere vil få aktivert motivasjon til å nå det. Gjesme (1996) konkluderer med at når en umiddelbar handling blir sett på som veldig viktig (instrumentell verdi), vil imidlertid det fremtidige målet virke enten handlingsaktiverende eller handlingshemmende også på tross av lav FTO. Det vil si at oppgavens viktighet for individet fører målet nærmere i psykologisk tid.

Forskning referert til i dette avsnittet viser dermed til at motivdisposisjonene i avgjørende grad kan settes i sammenheng med elevers mestringsresultat i situasjoner som inkluderer både kompliserte og langsiktige mål (Gjesme, 1981), men også i konkrete situasjonsspesifikke settinger (Heckhausen, 1991).

2.1.7 Kritikk av en kognitivt forankret motivasjonsmodell

Som jeg kommer tilbake til så er det forskere som mener at en sosial kognitivt forankret mestringsmodell er problematisk fordi det er langt for stor vekt på at det er situasjonelle forhold som i sterk utstrekning ser ut til å bestemme vår motivasjon. Kognitive forankrede motivasjonsmodeller er blandt annet kritisert for at de ikke i sterk nok grad tar hensyn til den sosiale mekanismen som ligger bak utviklingen av ulike stabile handlingsorienteringer (Nickhols, 1984). Et annet tilbakevendende problem for læringpsykologiske- og annen forskningsrelatert bruk av selvrapporteringsskjemaer brukt for å måle kognitive variabler har vært å få pålitelige tilbakemeldinger fra forsøkspersoner. Det kan for eksempel være grunner til at forsøkspersoner ønsker å svare uærlig på selvrapporterings- og attribusjonsskjemaer. Slike feilmarginer kan være både bevisste og ubevisste fra forsøkspersonens side. Det er heller ikke lett å skille mestringspesifikke tilbakemeldinger fra mer generell handlingsattribusjon. Dette har ført til at enkelte motivasjonsforskere finner det problematisk å bruke selvrapporterings- og attribusjonsskjemaer til annet enn å avdekke bevisste holdninger og eksplisitte mål (Heckhausen, 1986; McClelland et al., 1989). Heckhausen mener at det i tillegg er et generelt dilemma som følger det å forsøke å måle ikke-observerbare kognitive variabler¹³. Det har vist seg vanskelig å måle slike latente disposisjoner eller kognitive variabler også i motivasjonsforskningen.

I denne neste delen av oppgaven vil det redegjøres for hvordan det sosialkognitive perspektivet har påvirket motivasjonsforskningen de senere år. Fokuset vil likevel begrense seg til forskning og teori innenfor den sosialkognitive delen av målorienteringsteori, ikke den brede diskusjonsrammen som eksisterer mellom kognitive og sosialkognitive perspektiver innenfor det pedagogiske feltet som helhet.

¹³ Kognitiv teori omfatter individets bearbeidelse og organisering av informasjon, som er indre og dermed uobserverbare prosesser.

2.2 Målorienteringsteori

Målorienteringsteori har delvis oppstått gjennom forskning innen utviklingspsykologi, motivasjonspsykologi og gjennom praktisk anvendelse i utdanning og idrett. Fokuset hos målorienteringsforskere har vært å utvikle forståelse for hvordan ulike situasjoner kan påvirke individer til å adaptere gunstige eller ugunstige orienteringer mot mål (Pintrich og Shunk, 2002). Innenfor det sosialkognitive perspektivet av motivasjon har forskere vært kritiske til kognitive læringsmodeller som de mener i for liten grad fokuserer på hvordan det sosiale miljøet rundt oss påvirker vår mestrings- og læringstilnærming (se for eksempel Nicholls, 1984). Fra 1980- tallet og utover har forskere i økende grad studert de situasjonelle kvalitetene i mestrings situasjoner. Kvaliteten i situasjonen har i større grad blitt identifisert som kilden til individuelle forskjeller i motivasjon. Det teoretiske utgangspunktet for det sosialkognitive synet på mestringsmotivasjon kan likevel trekkes tilbake til klassisk mestringsmotivasjonsteori og Atkinsons risikomodell (se for eksempel Elliot, 1999; Nicholls, 1979; 1984). Det er likevel viktige forskjeller i de teoretiske utgangspunktene mellom teoriene, forskjeller som også reflekteres i debatten mellom det kognitive og sosialkognitive perspektivene på læring.

Jeg har i det videre valgt å fokusere på målorienteringstradisjonens identifisering av noen dilemmaer ved den klassiske motivasjonstradisjonen. Målorienteringsteoretikere har for eksempel vært kritiske til spesielt tre ulike forhold ved klassisk motivasjonsteori (se Dweck, 1986; Nicholls, 1984; Thrash og Elliot, 2001). For det første er fokuset på personlighet og affekt viktig innenfor klassisk motivasjonspsykologi, et forhold klassisk målorienteringsteori ikke like sterkt har fremhevet og faktisk til dels ignorert. For det andre, har for eksempel Elliott og Dweck (1988) kritisert klassisk mestringsmotivasjonsteori for ikke å ha funnet de teoretiske sammenhengene som predikerer forholdet mellom motivtilnærming og målene det streves etter. For det tredje, har målorienteringsteoretikere fremhevet den sosiale dimensjonen i det å streve etter et mål, noe de mener ikke er like godt ivarettatt i klassisk motivasjonsteori (se Nicholls, 1984). Jeg vil i det neste avsnittet komme inn på teoretikere som har vært sentrale i utviklingen av den klassiske målorienteringstradisjonen.

2.2.1 Utvikling av målorienteringsteori

Innenfor klassisk målorienteringsteori har Nicholls (1984) og Dweck (1986) vært sentrale bidragsyttere, begge har forsøkt å modifisere den tradisjonelle måten å forstå motivasjonsprosessen på. Nicholls (1984) var en av de første til å hevde at angstmotiverte elevers dårlige prestasjoner ikke nødvendigvis behøver å reflektere forskjeller i egenskaper eller motivdisposisjoner. Det er mulig at de heller er relatert til forståelsen angstmotiverte har av egne evner som dårligere enn andres. Nicholls (1984) mener at det ser ut til at angstskalaer¹⁴ i stor grad tapper en oppfattelse av egne evner og ferdigheter i en mestringssituasjon heller enn en generell angstdisposisjon. Nicholls (1984) mener videre at forklaringen på elevers individuelle forskjeller i prestasjoner kan forstås ut fra elevens egen forståelse av selvet og sine evner i prestasjonssituasjoner. Han mener barnets syn på egne evner utvikles fra at barn først forstår dem som stabile og uforanderlige egenskaper, til at de kan skille evner fra innsats. Nicholls mener utviklingen mellom disse to stadiene er avgjørende for hvordan barnet senere årsaksforklarer suksess og tilbakeslag. Utvikling av et bevisst forhold til skillet mellom evner og prestasjoner mener Nicholls utvikles rundt 12- til 13- årsalderen. Denne evnen bidrar til at de sosiale forhold blir mer avgjørende i læringsprosessen ved at de har innflytelse på om elevene utvikler et gunstig eller et ugunstig attribusjonsmønster. Nicholls (1984) deler elever inn i to ulike typer mestringsorienteringer. Den ene er relatert til *oppgave-involvering*, hvor eleven forstår suksess og tilbakeslag som relatert til ens egen innsats. Det andre er *ego-involvering*, hvor eleven forstår suksess og tilbakeslag som relatert til ens egen kapasitet eller stabile evner. Nicholls mener at oppgave-involvering assosieres med utviklingen av indre motivasjon, som igjen vil lede til positiv affekt knyttet til mestringssituasjonen. Nicholls mener at ved å tilrettelegge situasjonen slik at sannsynligheten for at elevene inntar en oppgave-orientering (mindre konkurransepregete situasjoner og mer læringsorienterte oppgaver), vil sannsynligheten for at elever utvikler gunstige læringsstrategier øke.

Carol Dweck er en annen forsker som i likhet med Nicholls har fokusert på individets selvforståelse i mestrings- og læringsprosesser (Dweck, 1986; Elliott og Dweck, 1988). Dweck tar utgangspunkt i studier av tillært hjelpeløs atferd hos barn og i hvilken grad dette

¹⁴ Nicholls evaluerer i sin artikkel validitetsproblemer ved TAQ (Test Anxiety Questionnaire). I den sammenhengen argumenterer han for at angstkomponenten i denne skalaen reflekterer elevers oppfattelse av seg selv og sine evner heller enn en angstdisposisjon.

påvirkes av deres egne negative attribusjonsmønstre i situasjonen. Dweck (Elliott og Dweck, 1988) mener, som Nicholls, at det er hensiktsmessig å skille mellom to ulike atferdsmønstre relatert til affektive og kognitive responser knyttet til å mislykkes. Videre argumenterer hun for at det i mestringssituasjoner er hensiktsmessig å skille ut to ulike forventningsaspekter som har sammenheng med oppnåelsen av målet. På tilsvarende vis som Nicholls, mener Dweck at det å sette *læringsmål* fremmer utvikling av gunstige mestringsforventninger, mens ved å sette *prestasjonsmål* er individet i en risiko for å utvikle negative forventninger til egne mestringsevner.

Gjennom å tilrettelegge for læringsmål mener Dweck at eleven vil påvirkes til å danne et ønske om å mestre en oppgave for å forbedre egne ferdigheter, eller ønske om å skape en større forståelse av selve problemet. Ved å tilrettelegge for prestasjonsmål, derimot, vil eleven påvirkes til å fremme forventning til å fremvise egen kompetanse og ikke fokusere på utvikling av selve ferdighetene. Nicholls (1984) og Dweck (1986) støtter attribusjonsteoriens påstand om at stabile kognitive forklaringsmønstre påvirker vår opplevelse av læring og prestasjon, men de mener at det i større grad er en konsekvens av mer situasjonsrelaterte mål. Begge setter fokus på sannsynligheten for å utvikle et uhensiktsmessig læringsmønster er tilstede hvis selvforståelsen fokuseres mot å opprettholde et fordelaktig selvbilde sammenlignet med andre i mestrings- eller læringssituasjoner (eller på grunn av sosiale normer). Begge mener også at sannsynligheten for å utvikle et positivt læringsmønster øker om eleven bruker sine krefter på å konsentrere seg om oppgaven, dens vanskelighetsgrad og det å utvikle egne ferdigheter. I deres studier har de også avdekket sammenhenger mellom elevers attribusjon av egen innsats, prestasjoner og de beskrevne målorienteringene (Dweck og Leggett, 1988; Nicholls, 1984). Blant annet indikerer funnene i Dweck og Leggetts studie (1988) at elever som scorer høyt på læringsmål klarer å differensiere mellom egne evner og egen innsats i evalueringen av sine prestasjoner. Prestasjonsorienterte elever som evaluerer sine prestasjoner opp mot andres tenderer mot å se på suksess eller nederlag som et resultat av egne evner. I en utdypelse av dette forholdet indikerer Duda og Nicholls's studie (1992) at oppgaveorienterte elever i større grad attribuerer lav innsats til dårlige resultater og høy innsats til gode resultater. Motsatt så viste undersøkelsen at ego-orienterte elever attribuerte gode resultater til gode evner, og dårlige resultater til manglende evner. Det å innta prestasjonsmål antas dermed først og fremst å ha negative konsekvenser for elevene når de mislykkes.

Dweck og Nicholls antakelse om hvordan målorienteringene påvirker elevenes selvforståelse er et viktig grunnlag for den videre konseptualiseringen gjort av andre teoretikere innenfor målorienteringsteori (Ames og Achers, 1988).

2.2.2 Mestringsmål og prestasjonsmål

Målorienteringsteoretikere har nettopp sett på hvilke mål elevene inntar og hvordan disse målene påvirker elevenes opplevelser, erfaringer og prestasjoner i mestrings situasjoner. Studier er gjort av ulike konsekvenser av å for eksempel innta prestasjonsmål (Elliott og Dweck, 1988), oppgavemål (Nicholls, 1984), men også andre relaterte konsepter som oppgavefokus og evnefokus (Maehr og Midgley 1991) har vært med å konseptualisere klassisk målorienteringsteori. Enkelte målorienteringsforskere mente på slutten av 1980-tallet at det lå til rette for å samkjøre ulike teorier og konsepter innenfor sosialkognitiv målorienteringsforskning. Dette slik at empirien i ulike målorienteringsundersøkelser på en enklere måte skulle kunne sammenlignes (Ames og Archer, 1988). Videre i oppgaven vil jeg ta utgangspunkt i Ames og Archers (1988) forsøk på å samle ulike målorienteringsteorier i to enhetlige målorienteringskonsepter. Det eksisterer imidlertid også forskjeller innenfor disse måltradisjonene (Pintrich og Schunk, 2002). Ames og Archer har tatt for seg forskningen som var utført på målorienteringsfeltet gjennom de første ti årene og forsøkte å finne det de til nå kunne enes om i målorienteringsforskningen. Først og fremst argumenterte de for å ha funnet en overlappende bruk av målorienteringsbegrepene og en rekke fellestrekk ved dem. På bakgrunn av dette utviklet de en todeling av disse målorienteringene:

Mestringsmål; her blir suksess definert som fremgang eller læring, elevene er opptatt av innsats, elevene er fornøyde hvis de blir utfordret og feil blir sett på som en del av læringen.

Prestasjonsmål; her blir suksess definert som å prestere bedre enn andre, evner som er høyt normativt evaluert verdsettes, elevene er fornøyde hvis de presterer bedre enn andre og feil fremmer angst.

Inndeling i mestrings- og prestasjonsmål har i stor utstrekning blitt brukt i undersøkelser av elevers og studenter oppfattelse av sitt eget læringsmiljø (Ames og Archer, 1988). Innen forskning på målorientering er fokuset ofte på hvordan læringsmiljøet struktureres og hvordan

strukturen påvirker elevenes læringstilnærming (Ames og Archer, 1988; Dweck, 1986; Nicholls, 1984). Det er i den sammenhengen vektlagt at elevenes adopsjon av mestrings- eller prestasjonsmål i mestringssituasjonene har sammenheng med hvordan *klasseromsmiljøet* er strukturert. Mestringsmål fremmes i klasserom som vektlegger sammenhengen mellom innsats og suksess. Ames og Archer (1988) konkluderte på bakgrunn av sine klasseromsundersøkelser med at hvis klasseromskonteksten bidrar til mestringsorientering vil elevene benytte seg av mer hensiktsmessige læringsstrategier enn i prestasjonsorienterte klasserom.

2.2.3 Tilnærmings- og unngåelsesmål

Et problem med den tidligere todelingen av målorientering har vært at empiri ikke gir entydig støtte til prestasjons- og mestringsmålenes evne til å predikere mestringsutfall eller prestasjoner (Elliot, 2005). Flere forskningsgrupper har derfor argumentert for at denne tilnærmingen måtte modifiseres for å oppnå bedre samsvar mellom teori og empiriske funn. Majoriteten av empirien innen tidlig målorienteringsteori viser et klart positivt forhold mellom mestringsmål og gunstige læringsstrategier (Pintrich, 2000; Pintrich et al., 1993). Funnene viste imidlertid ikke noen entydig negativ sammenheng mellom prestasjonsmål og læringsutbytte. En rekke studier viste derimot at å innta en prestasjonsorientering er positivt relatert til gunstige læringsstrategier og prestasjoner (Elliot og Harackiewicz, 1994; Harackiewicz og Elliot, 1993; Pintrich og Garcia, 1993; Skaalvik, 1997). Fra midten av 1990-tallet ble det derfor fokusert på å dele prestasjonsmålet i en tilnærmelses- og en unngåelsesdimensjon. Dette med henblikk på å bedre kunne skille de positive og de negative resultatene knyttet til prestasjonsmålet. Distinksjonen er i tråd med Nicholls (1984) og Dwecks (1986) forståelse av prestasjonsmål, som både knyttes til det å unngå å virke inkompetent, og ønsket om å være bedre enn de andre. Problemet i deres tilnærming er imidlertid at de opererte med et prestasjonsmål som både var rettet mot tilnærming og unngåelse og et mestringsmål som kun var rettet mot tilnærming (Elliot, 2005). Det har imidlertid ikke rådet noen generell enighet innen målorienteringsteori rundt en oppdeling av prestasjonsmålet i to ulike målorienteringer som reflekterer en tilnærmelses- og en unngåelsesdistinksjon. For eksempel så er Midgley og medarbeiderne (2001) enige i at prestasjonsmål kan ha en positiv relasjon til flere prestasjonsfremmende prosesser og i at det kan ha en gunstig effekt på elevers selvoppfattelse, noe som igjen kan være med på å utvikle

interesse for faget (se for eksempel Midgley et al., 2002). Midgley og medarbeiderne mener derimot at prestasjonsmålet kun kan vise til kortvarig og midlertidig prestasjonsforbedringer som resultat av å innta en prestasjonstilnærmelses- orientering. I følge dem fører ikke det å orientere seg generelt mot prestasjonsmål til utvikling av gunstige læringsprosesser over tid. Midgley og medarbeiderne (2001) viser i sin argumentasjon til at elever som scorer høyt på prestasjonstilnærmingsmål og som opplever tilbakeslag eller å mislykkes i faget i stor utstrekning utviklet prestasjonsunngåelsesmål.

Både motstanderne av en deling av prestasjonsmål og de som er tilhengerne av en slik deling har begge lagt frem funn som støtter deres syn. I Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot og Thrashs (2002) sin artikkel "Revision of Achievement Goal Theory: Necessary and Illuminating" svarer de på Midgley og medarbeidernes kritikk ved å hevde at de indirekte har godtatt et skille mellom tilnærmelses- og unngåelsesdistinksjonen i prestasjonsmålet. Dette gjør de ved at de godtar at det er knyttet både gunstige og ugunstige læringsprosesser til prestasjonsorienteringsmålet mener Harackiewicz og medarbeiderne. De viser til at Midgley og medarbeidernes resonnement er mer ideologisk enn empirisk begrunnet. Hovedgrunnen til at Harackiewicz og medarbeiderne (2002) argumenterer for en *tremåls modell* (mestringsmål, prestasjonstilnærmingsmål, prestasjonsunngåelsesmål) er at det vil føre til mer konsistente sammenhenger mellom teori og empiri innenfor målorienteringstradisjonen (Elliot 1999; 2005)¹⁵. Prestasjonsmålene skiller seg ved at: *Prestasjonstilnærmingsmål* gir et positivt prosessutfall fordi eleven fokuserer på et potensielt positivt utfall i en handlingssituasjon. *Prestasjonsunngåelsesmål* gir derimot et negativt prosessutfall, fordi eleven fokuserer på et potensielt negativt utfall.

I det videre i oppgavene vil jeg fokusere på kvalitetene ved den opprinnelige todelingen av målorientering (Ames og Archer, 1988; Harackiewicz og Elliot, 1993). Dette fordi undersøkelser med utgangspunkt i den opprinnelige todelingen av mål har vist viktige sammenhenger mellom både underliggende motiver (Elliot og Harackiewicz, 1994; 1996; Elliot og McGregor, 1999), samt prestasjoner og velvære (Elliot og Church, 1997; Elliot og Harackiewicz, 1994, Elliot og Thrash, 2002). I kapitell 2.4 vil jeg med utgangspunkt i klassisk

¹⁵ Innen målorientering har Elliot (1999) også knyttet en *2 x 2 modell* til prestasjons- og mestringsorientering. Den balanserer forholdet mellom mål og tilnærmelses- og unngåelsesdimensjonen på en bedre måte enn 1 x 2 modellen (Elliot et al., 2005). Elliot (1999) legger vekt på at tilnærmelse og unngåelse er de to kanskje viktigste atferdsdimensjonene psykologien har kommet opp med og disse kan utledes i to generelle læringstilnærminger (Se Elliot og Covington (2001) for en nærmere redegjørelse). Denne modellen vil jeg ikke redegjøre nærmere for ettersom det ikke er direkte relevant for den videre undersøkelsen.

målorienteringsteori gå videre til Elliot's hierarkiske motivasjonsmodell. Dette er en modell som inkluderer aspekter både fra målorienteringsteori og klassisk motivasjonsteori (se Elliot og Church, 1997; Elliot og Thrash, 2002; Thrash og Elliot, 2001).

Til nå i oppgaven er det redegjort for motivasjonsprosesser knyttet til hemmende eller fremmende disposisjoner i eleven som er i interaksjon med situasjonelle forhold i mestrings situasjonen. Det er også redegjort for ulike tilnærminger til motivasjon ut fra målorienteringsteori. Men jeg vil videre i oppgaven ta utgangspunkt i at både motivasjonelle og handlingsimplementerende prosesser innvirker i predikeringen av atferdsaktivitet. Viktig for denne oppgaven er å skille motivasjon- og handlingsreguleringsbegrepene fra hverandre. Før jeg tar for meg det teoretiske grunnlaget i Kuhls handlingskontrollteori, så vil jeg komme inn på ulike teoretiske og empiriske skiller gjort mellom motivasjons- og handlingsreguleringsbegrepene.

2.3 Fra motivasjon til handling

Innenfor rammen av forhold som kan påvirke individers mestringsaktivitet og opprettholdelsen av motivasjon er viljeforskning og selvreguleringsteorier sentrale. Volition eller volition control er i den sammenheng vanligvis relatert til initiering og gjennomføring av en handling. Vilje er et konsept som har teoretiske røtter så langt tilbake som til James (1890), men også til senere tysk viljeforskning på begynnelsen av 1900- tallet¹⁶. Heckhausen (1991) har fremhevet at forskning på motivasjon ofte impliserer initiering av handling uten å ta i betraktning forhold som handlingsforsinkelser etter valg av mål. Dette mener Heckhausen har underestimert forholdet mellom motivasjon og handling. Både motivasjonsstyrken (Ts eller Tf) og valget av mål er motivasjonskonsepter som beskrives som intensjoner. Intensjoner inkluderer imidlertid ikke valg av rett øyebikk for implementering av intensjon til handling,

¹⁶ Wundt (1896) var den første som identifiserte begrepet, og definerte volition som en underliggende motivasjonsmekanisme. Tyske teoretikere som Ach (1910) og Hebb (1949) mente at volition kunne knyttes til et separat psykologisk selvreguleringssystem som styrte i hvilken grad vi føler oss "fri" til å handle. De første teoriene beskrev i stor grad adaptasjon av atferd i situasjoner, men i mindre grad om volition er et handlingsregulerende system uavhengig eller avhengig av andre mentale systemer. Ach og Hebb definerer volition som en før-bestemmelsesselvreguleringsmekanisme, noe som Kuhl (1985; 1994) har valgt å følge videre.

noe Heckhausen mener fører til at vi også trenger et handlingskontrollkonsept for å kunne beskrive motivasjonsprosessen mer i detalj. Grensen for hva som skal betraktes som motivasjon og hva som skal betraktes som handlingskontroll har til tider vist seg å være noe uklar. Heckhausen mener at motivasjonsbegrepet vil være for bredt definert hvis handlingsaspekter som oppgaveutholdenhet er inkludert (Heckhausen, 1986). I så måte skiller vilje og motivasjon seg fra hverandre på tre områder i følge Heckhausen (1986). *For det første* inkluderer det viljen til å holde på et handlingsvalg, et *utholdenhetsaspekt*. Atkinson og Birch (1970) har fokusert på dette aspektet i sin dynamiske handlingsteori. Et viktig poeng hos Atkinson og Birch er at handlingstendensen (Ts eller Tf) ikke kan oppfattes som en stabil kraft i et handlingsforløp. Den kan derimot variere i ulike faser, fra handlingsintensjonen formes til selve utførelsen av handlingen. Atkinson og Birch mener i motsetning til Heckhausen at motivasjonsteori i stor grad burde inkludere hemmende og fremmende forhold i omgivelsene etter at selve handlingsvalget er tatt. En bestemt handlingstendens (for eksempel det å klare å få alle oppgavene riktige) vil i tillegg måtte konkurrere med andre handlingsalternativer som etableres i selve handlingssituasjonen (for eksempel frykten for å dumme seg ut). Ulike fremmende eller hemmende cues i situasjonen vil dermed kunne påvirke om den intenderte handlingstendensen aktiveres eller om en konkurrerende handlingstendens blir aktivert. *Det andre* forholdet som skiller motivasjon fra vilje er selve *initieringsprosessen*. Viljeaspektet er sentrert rundt i hvilken grad handlingsintensjonen blir implementert i selve handlingen. Dette poenget har også relevans ved at andre konkurrerende handlingstendenser vil kunne utkonkurrere den første handlingstendensen i selve handlingsøyeblikket. Dette forholdet vil jeg komme tilbake til. *Det tredje* forholdet er knyttet til evnen til å *overkomme hindringer*. En kan forvente at styrken til en motivasjonstendens eller et mål vil øke viljen til å overkomme hindringer. Viljen kan derimot forventes å være uavhengig av den underliggende motivasjonen siden reguleringen av handlingstendensen ikke nødvendigvis behøver å være den samme som styrken i handlingstendensen.

To tyske forskningsgrupper har forsøkt å klargjøre skillet mellom motivasjon og vilje med utgangspunkt i blant annet klassisk motivasjonsteori (Heckhausen, 1991; 1986; Kuhl og Beckmann, 1994; Kuhl, 1981). I en serie av undersøkelser har både Heckhausen og medarbeiderne (Heckhausen og Gollwitzer, 1987; Gollwitzer, Heckhausen og Ratajczakm 1989) og Kuhl og medarbeidere (Kuhl, 1981; 1983; Kuhl og Beckmann, 1985) forsøkt å identifisere kvalitative forskjeller mellom motivasjon og handlingsregulering. Heckhausen (se Heckhausen og Stang, 1987) viser til at fysiologiske forskjeller kan identifiseres mellom

motivasjons- og handlingsprosesser. Heckhausen viser blant annet i sine undersøkelser at toppidrettsutøvere (basketballspillere og roere) som ble motivert i form av enten devaluerende informasjon eller mestringsaktiverende informasjon i forkant av en kjent øvelse i ulik grad klarte å regulere kraftanstrengelsen gjennom mestringsaktiviteten. Heckhausen argumenterer for at handlingsregulerende utøvere i utstrakt grad klarte å regulere de negative og positive stimuliene som burde skape under- eller overmotivasjon i øvelsen (Heckhausen og Stang, 1987). Heckhausen argumenterer for at det er mentale og fysiologiske forskjeller i undersøkelser av før- handlingsvalgssituasjoner og situasjoner relatert til implimenteringsfasen. Handlingsreguleringen befester seg ved at handlingsaktiveringen blir nedregulert (i denne studien vist gjennom lavere laktatverdier¹⁷) og at utøverne i situasjoner hvor handlingshemmende og devaluerende informasjon ble gitt klarte å regulere opp innsatsen (vist gjennom økte laktatverdier). Heckhausen viser også til undersøkelser som identifiserer kvalitative forskjeller mellom det som blir tenkt rett før et handlingsvalg (definert som en motivasjonell tilstand) og etter et handlingsvalg (definert som handlingsreguleringstilstand). I en handlingsregulerende tilstand viste det seg at forsøkspersonene kritisk vurderte både handlingshemmende og handlingsfremmende informasjon (risiko- og forventningsvurdering, samt metamotivasjonelle retningsvalg). Dette førte videre frem til at de tok et kritisk standpunkt for eller i mot det tidligere tentative handlingsvalget (motivasjonstilstanden). Oppmerksomheten ble i den sammenheng stadig mer konsentrert og kortidsminnet i større grad aktivert i handlingstilstanden, mens i motivasjonstilstanden var langtidsminne mest aktivt (Heckhausen, 1986. s. 28 - 29).

Den ovenfor nevnte forskjellen mellom motivasjons- og handlingsreguleringsprosessen kan også sees i relasjon til den klassiske motivasjonstradisjonen og beskrivelsen av Atkinsons risiko- modell. For mens motivasjon hos Atkinson omhandler forhold relatert til handlingsinsentivet (I) og forventning om å klare å oppnå målet (P), samt forholdet mellom dem ($I + P$), så omhandler vilje eller handlingskontroll forhold relatert til når og hvordan vi handler.

¹⁷ Laktatverdier kan vises i blodprøver, brukes som en indikasjon på hvor mye oksygen som blir brukt (hvor mye innsats) i en idrettsaktivitet.

2.3.1 Handlingsregulering og handlingskontroll

I tråd med den ovenfor nevnte beskrivelsen så mener også Kuhl og hans medarbeidere (Kuhl, 2001; 1996; Kuhl og Beckmann, 1994; 1985) at vilje eller handlingskontroll er en implementeringsprosess som ligger mellom underliggende handlingsinsentiver og bevisste kognitive prosesser (Kuhl, 1994a). Kuhl (1994a) mener at det er individuelle forskjeller i evnen til å regulere underliggende handlingstendenser til atferd og viser, som Heckhausen, til at handling ikke kun avgjøres av handlingshemmende eller handlingsfremmende insentiver, men også inkluderer forhold som regulerer handlingstendenser og mål (se Kuhl, 2001). Kuhl har i mer utstrakt grad enn Heckhausen søkt å konseptualisere og utvikle et teoretisk grunnlag for en handlingskontrollmodell (se Kuhl, 1987; Kuhl og Beckmann, 1985), samt satt modellen sammenheng med en mer sammenfattende personlighetsteori (PSI; Personality Systems Interactions theory, Kuhl, 2005). Kuhl (1996) har videre definert vilje som et overstyrende handlingsreguleringssystem som tilpasser og koordinerer mentale undersystemer som motivasjon, men også emosjon og oppmerksomhet. Kuhl fokuserer på at underliggende biologiske handlingsmekanismer påvirker det konkrete handlingsutfallet, men samtidig påvirkes av handlingsreguleringen. Selvreguleringsmekanismen i Kuhls teori er knyttet til oppstart av og gjennomføring av aktiviteter¹⁸.

Handlingskontroll deles ofte inn i to ulike handlingsregulerende disposisjoner. På den ene siden handlingsorientering som er en aktiverende disposisjon, på den andre siden tilstandsorientering som er en handlingshemmende disposisjon. Disse to overordnede orienteringene styrer individets handlingsreguleringsprosess. *Tilstandsorienterte* elever evner i liten grad å regulere eller forhindre forstyrrende tanker i en mestringssituasjon, mens *handlingsorienterte* elever er i stand til både å begrense og bearbeide angstforstyrrende tanker og negativ affekt i mestringssituasjoner.

Kuhl (Kuhl, 1994a; 1996) referer først og fremst til handlingskontroll som en kognitiv og relativt stabil mekanisme hos det enkelte individ. To generelle forhold er viktig i Kuhls beskrivelse av handlingskontroll, det ene forholdet er relatert til bearbeiding av handlingstendens (Kuhl, 1994b), det andre forholdet er relatert til selvoppfattelse (Kuhl, 1996). Kuhl mener at karakteristisk for tilstandsorienterte individer er deres problem med å gå

¹⁸ Kuhl og Beckmanns bok fra 1985 introduserte handlingskontroll i et helhetlig atferdsperspektiv, den hadde treffende nok undertittelen 'Fra kognisjon til atferd'.

fra overveielse til handling, de tenderer mot å være mer fokusert på informasjon som går mot handlingsvalget enn informasjon som fremmer det. Kuhl (1994b) beskriver denne tilstandsformen som nølende og grublende. Tilstandsorienterte blir ofte hemmet i situasjoner hvor de enten blir satt under press eller når situasjonen blir kompleks (dvs. at det eksisterer både handlingshemmende og fremmende elementer i situasjonen). I slike situasjoner viser de en tendens til å ikke klare å ta steget fra overveielse til å velge et bestemt handlingsalternativ. Flere undersøkelser viser også at idrettsutøvere som scorer høyt på tilstandsorientering i mindre grad klarer å regulere bruken av krefter på en fornuftig måte, og ofte blir utslitt tidligere sammenlignet med andre utøvere (Kuhl, 1994). På den positive siden tar tilstandsorienterte individer sjelden premature eller risikofylte handlingsvalg. Kuhl (1994) mener at tilstandsorientertes unngåelse av premature handlingsvalg kan være med å bidra til at deres valg ofte er mer veloverveide enn handlingsorientertes.

Handlingsorientering refererer til evnen til å være oppmerksom på selvreguleringsprosessen og ved det å kunne aktivere en serie av handlingsfremmende responser (Kuhl, 1996). Handlingsorienterte individer fokuserer mer på det intenderte målet, selv om forstyrrende eller konkurrerende informasjon er til stede. De evner også i større grad å avslutte en påbegynt handling. Videre klarer de å legge et tidligere inntatt mål bort, for så å starte en ny handlingsserie rettet mot et nytt mål. Det kan også antas at handlingsorienterte i større grad enn tilstandsorienterte tenderer mot å knytte ubevisste behov tettere til bevisste mål. For handlingsorienterte kan dette både effektivisere og begrense tiden det tar å oppnå målet. Handlingsorientertes selektive oppmerksomhet hjelper dem til å vektlegge relevante og se bort fra irrelevante impulser. Som nevnt i forbindelse med mestringsmotiverte så er også handlingsorientertes fokus rettet mot informasjon som er relevant for handlingsmålet og hvis den ikke er til stede har de en tendens til å oppsøke den aktivt.

2.3.2 Handlings- og tilstandskontroll i tre subskalaer

Kuhl har som nevnt forsøkt å lage en sammenfattende teori som omfatter alle sidene ved handlingsregulering. Kuhl (2000; 2005; Kuhl og Beckmann, 1994) har i sin handlingskontroll- teori identifisert syv ulike, uavhengige kontrollmekanismer, men har senere valgt å fokusere på tre av disse (se Kuhl og Beckmann, 1994). Kuhl (1994a) opererer

med tre ulike dimensjoner som reflekterer ulike former for selvregulering. Alle disse er underliggende komponenter i hans handlings-tilstandsorienteringsbegrep.

Den første dimensjonen fokuserer på evnen til å *fjerne negativ affekt etter å ha mislykkes* (AOF) og indikerer i hvilken grad individet eksplisitt prosesserer vs. å være lammet i situasjonene (preokkupert) (SOF). Evnen til å prosessere informasjon kan kobles til hvordan mennesker opplever at informasjonen fremmer aversive tilstander relatert til fortid-, nåtid- og/eller i fremtiden. Kuhl (Kuhl og Beckmann, 1985) brukte i sitt første utkast kun fryktrelaterte items i denne skalaen¹⁹. I den senere reviderte versjonen har han imidlertid valgt å bruke items relatert til ubehagelige erfaringer (Kuhl 1994a). AOF skiller seg ut fra trekkangstskalaer ved at den måler globale trekk knyttet til regulering av negativ affekt og ikke sensitivitet knyttet til aktivisering av negativ affekt. Kuhl (1994a) mener at AOF har mange av de samme komponentene som tillært hjelpeløshet (se Kuhl, 1981), for eksempel ved at tilstandsorientering assosieres med det å være i en preokkupert eller lammet handlingstilstand. Kuhl (1994a) mener likevel at AOF skiller seg fra hjelpeløshet ved at den omhandler en evne til å regulere negativ affekt i truende eller pressede situasjoner og ikke manglede motivasjon. Som nevnt mener både Heckhausen (1986) og Kuhl (1994a) at handlingskontroll ikke inkluderer motivasjonsforhold. Den andre dimensjonen i Kuhls teori består av det å *fokusere på handlingsaktiverende informasjon* (AOD) vs. nøling (SOD). Denne dimensjonen er relatert til evnen til å prosessere avgjørelsesrelatert informasjon, eller prospektiv informasjon²⁰. Evnen til å avslutte en avgjørelsesprosess og skape en handlingsplan, samt hindre konkurrerende/handlingshemmende informasjon er avgjørende for i hvilken grad personen er handlings- eller tilstandsorientert. Den tredje dimensjonen Kuhl henviser til er knyttet til det å *bli værende i en handlingsaktivitet* (AOP) vs. å avslutte den for tidlig (SOP). Her refererer Kuhl til en overfunksjon i regulering av handlingsinitieringssystemet. Denne skalaen har ikke så klare prestasjonsimplikasjoner som de to førstnevnte. Kuhl mener at handlingsorienterte personer i større utstrekning enn tilstandsorienterte klarer å gjennomføre en aktivitetsprosess uten å avslutte for tidlig eller skifte til en ny aktivitet. Kuhl (1994a) mener at AOP er den subskalaen som ser ut til å påvirkes mest av andre kvaliteter enn handlingskontroll (Kuhl, 1994a).

¹⁹ Den første utgaven av ACS ble utformet i 1985.

²⁰ Informasjon relatert til handlingsalternativ, hvor selvregulering av informasjonen kobles til i hvilken grad individet undersøker handlingsalternativene (Kuhl, 1994a).

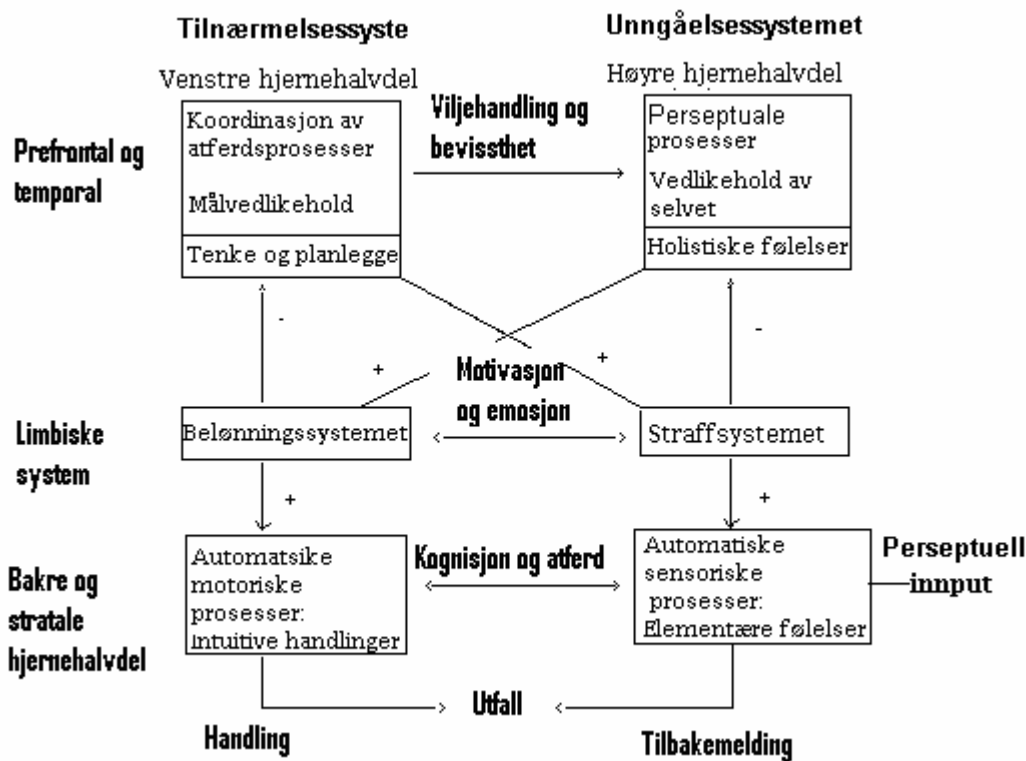
Andre forskere mener at Kuhls skala som måler handlings- og tilstandsorienteringer i tre ulike subskalaer gir et mer detaljert bilde av handlingsreguleringsprosessen enn en generell inndeling i de to hoveddimensjonene (se Boekaerts, 1994; Diefendorff et al., 1998; 2000). Diefendorff og medarbeiderne (2000) har brukt Kuhls handlingskontrollskala (ACS) for å utdype ulike forhold relatert til handlingsprosesser. Deres undersøkelser er ikke satt direkte i sammenheng med elever men på studenter, og de viser til to forhold som gir et detaljert bilde av regulerende forhold ved subskalaene. I deres undersøkelse korrelerer AOD moderat med veilederes vurdering av jobbprestasjoner, mens AOP viser en marginal positiv relasjon. AOD er også positivt relatert til prestasjoner i en rekke av de andre studiene (Diefendorff et al., 2000). Det andre forholdet viser at AOF ser ut til å korrelere negativt med prestasjoner. Kuhl (1994a) fremhever at i situasjoner som større i større grad krever refleksjon og vurdering men som innebærer lite tidspressende- og gir mindre handlingshemmende- informasjon vil tilstandsorientering kunne være en gunstig disposisjon. Tilstandsorienterte som skårer høyt på SOF ser i større grad ut til å være forsiktige og nøye i utførelsen av sine oppgaver enn handlingsorienterte.

2.3.3 Selvregulering og handlingskontroll

Som jeg kommer tilbake til, poengterer Kuhl (2001) at både selvoppfattelse og målorientering innbefatter vurdering av muligheten til å lykkes eller å mislykkes. Kuhl (2001: 230) mener videre at både mestrings- og prestasjonsmål kan bli unngåelsesrettet, siden begge krever en utfordring. Det vil si at det er en mulighet for å mislykkes selv om en person orienterer seg etter mestringsmål. Det er vel også klart at målorienteringsteori har problemer med å predikere prestasjoner, foruten prestasjonsmålet.

Kuhl mener at reaksjoner hos tilstandsorienterte personer ofte er knyttet til hvordan de oppfatter fryktassosiert eller handlingskompleks informasjon. Figur 3 indikerer at informasjon (input) for en tilstandsorientert person i sterkere grad vil kunne oppfattes å ha potensielle negative konsekvenser. Dette siden tilstandsorienterte i sterkere grad er sensitive til negative konsekvenser ved informasjon som kan virke truende på selvbildet. For tilstandsorienterte kan dermed bearbeidelsen og analyseringen (tenking/planlegging) av informasjon være mer krevende enn for handlingsorienterte (Kuhl, 1996). I verste fall vil informasjon som i utgangspunktet ikke er truende, oppleves som truende, og sette i gang en forsvarsmekanisme

(inhibisjon) i en handlingssituasjon. En slik sensitivitet vil ut fra ”hvordan informasjon prosesseres i hjernen” (se skissen i figur 3) føre til at tilstandsorienterte tenderer mot å nøle, samt å ha en svekket evne til å planlegge og til å strukturere handlingsprosessen enn handlingsorienterte i situasjoner som virker stressede. For handlingsorienterte kan det antas at informasjon med større sannsynlighet prosesseres gjennom tilnærmingssystemet i hjernen.



Figur. 3: Oversatt fra Kuhl (1996). Handlingskontrollmekanismens internalisering av belønnings- og straffaktivitet, motivasjon, og bevissthetsstrukturer sett i lys av tilnærming og unngåelsessystemet i hjernen.

I motsetning til tilstandsorientertes ”system for potensielle negative konsekvenser” vil handlingsorienterte tendere mot å hente tilbakemeldinger fra belønningssystemet. Handlingsorientertes informasjonsprosessering vil i større grad kunne være relatert til allerede inntatte handlingsplaner og mål, noe som letter en automatisk og intuitiv handlingsrespons i en stresset situasjon.

Bauman og medarbeiderne (Baumann, et. al., 2005) har i sine undersøkelser funnet at handlingskontroll også er avgjørende for i hvilken grad vi opplever å være lykkelig i

hverdagen. Kuhl og medarbeidernes undersøkelser viser også at tilstandsorienterte har en mer negativ selvbedømmelse, noe som kan komme av at de oftere tenderer mot å ta urealistiske og behovsmotstridende handlingsvalg. Dette stemmer også overens med Heckhausens beskrivelse av forskjell både på angstmotivertes og tilstandsorientertes valg av oppgaver. Individer med høy frykt for å mislykkes har en tendens til å velge enten for lette eller for vanskelige oppgaver. Tilstandsorientertes manglende evne til å sette seg oppnåelige mål forsterker dette videre ved at den negative tilbakemelding fra omgivelsene og fra dem selv øker.

Andre teoretikere har i større utstrekning tatt for seg handlingsregulering som en selvevaluerende prosess (se for eksempel Bandura, 1986). De skiller seg fra Kuhls handlingskontroll perspektiv ved å fremheve som nevnt innenfor målorienteringsteori, at situasjoner i avgjørende grad kan fremme gunstige eller ugunstige handlingsreguleringsprosesser. I neste avsnitt vil jeg se på sammenhengem mellom Banduras selvbedømmelsesteori og handlingsregulering.

2.3.4 Handlingsregulering og forventning om å mestre

Flere forskere har studert individers utbytte- forventninger og deres relasjon til atferd. Blant annet nevnte Lockes (1967) målteori, som har vært utgangspunkt for Banduras (1986) undersøkelser av om styrken i elevers forventning korrelerer positivt med i hvilken grad de når sine mål. Kanfer (1970) har også forsket på dette, og argumenterer ut i fra forsterkningsprinsipper for at vi i stor grad kontrolleres av en selv-forsterkende eller selv-regulerende mekanisme i møte med hindringer for å oppnå mål. I hvilken utstrekning individer velger å bruke sine selv-forsterkende prosesser avhenger av i hvilken grad aktiverende responser i situasjonene utløser dem (Kanfer og Hagerman, 1987). Som jeg vil komme inn på så mener Heckhausen at forskere som Locke, Kanfer og Bandura ikke skiller mellom vilje og motivasjon i tilstrekkelig grad.

Innenfor et sosialkognitivt perspektiv har det vært fokusert på at orienteringer mot mål påvirker elevers bruk av metakognitive læringsstrategier (se for eksempel Middleton og Midgley, 1997; Dweck og Leggett, 1988). En del av teoretikerne innen denne tradisjonen bygger videre på Bandura's sosialkognitive læringsteori (se Pintrich og Schunk, 2002).

Sentralt i Banduras teori står hvilken forventning en har til å mestre en oppgave. Innenfor målorienteringsteori er ofte en oppgavespesifikk forventning om å mestre blitt knyttet til andre kognitive-, motivasjonelle- og affektive dimensjoner i en positiv forstand og har i en rekke studier vist seg å være en viktig variabel for å predikere akademiske prestasjoner (Pintrich 2004). Forventning om å mestre (mestringsbedømmelse) eller *Self-efficacy* refererer til elevers oppfattelse eller bedømmelse av egne evner til å lære eller prestere på et bestemt nivå med hensyn til en spesifikk arbeidsoppgave (Bandura, 1986 s. 391). For eksempel kan mestringsbedømmelse være en bedømmelse av egne evner, kapasitet, ferdigheter og kunnskaper i relasjon til en eksamens- eller skoleoppgave. Bandura mener videre at menneskers vurdering av mestringsbedømmelse påvirker hvilke oppgaver som velges i en bestemt situasjon og innsatsen som legges ned i løsningen av den. Mestringsbedømmelse relateres til en situasjonsspesifikk bedømmelse og er dermed ulik Kuhls handlingskontroll som omhandler en langt mer global evne hos individet til å regulere emosjoner, tanker og handling.

Self-efficacy er også sentral som forventningskomponent i forventnings-verditeori (f. eks. Eccels og Wigfield, 1985). Til forskjell fra generelle forventningskonstrukter, som for eksempel persipert kompetanse (Pintrich et al., 1991), er mestringsbedømmelse en *forventning* knyttet til en konkret mestringssituasjon (Pintrich, 2000). Innenfor sosiokognitiv motivasjonsteori har målorientering og self-efficacy vist seg å være viktige aspekter for å forklare mestringsutfall (se Pintrich og Schunk, 2002). Innenfor målteori har det også vist seg at klare og proksimale mål (nært i tid) i større grad enn uklare og mål fjernt frem i tid fremmer mestringsbedømmelse og motivasjon (Locke og Latham, 2002).

Flere undersøkelser viser videre til at mestringsbedømmelse påvirker forholdet mellom mål og utførelse. Bandura og Schunk (1981) har i sine undersøkelser funnet at det å sette seg mål og ha tiltro til at en kan oppnå dem ikke bare fører til at sannsynligheten for å nå målet øker, men også at uinteressante og kjedelige oppgaver vil kunne virke mer interessante.

Undersøkelser indikerer også at elever med høy angst og lav mestringsbedømmelse i mindre grad er bevisste på å bruke kognitive og metakognitive problemløsningsevner i mestringssituasjoner (se Pintrich, 2000). Bandura fremhever at mestringsbedømmelse er avgjørende for å sette i gang positive reguleringsprosesser, som igjen ser ut til å håndtere underliggende motivasjon og kognisjon. Bandura (1989) legger i den sammenheng vekt på at mestringsbedømmelse påvirker og omformer underliggende prosesser relatert til kognisjon,

motivasjon og affekt. I likhet med Bandura refererer Pintrich (2000) til mestringsbedømmelse som et forventingsaspekt (Ps eller Pf) og mener videre at mestringsbedømmelse vil påvirke bruken av kognitive- og metakognitive strategier. Disse teoretikerne har fokusert på spesielt tre aspekter ved mestringsbedømmelse som gjør det til en motivasjonskonstruksjon og som er viktig i regulering av mål: for det første spiller antakelsen eller troen eleven har på i hvor stor utstrekning en klarer å bruke de kognitive og metakognitive prosessene inn; hvis troen på å mestre situasjonen er høy, vil eleven sannsynligvis engasjere seg mer i problemene enn hvis den ikke er det (Schunk, 1985; se Pintrich og De Groot, 1990). For det andre forventes det at elever vil være mer villige til å bruke kognitive- og metakognitive prosesser hvis de mener at oppgavene er interessante og viktige. Det tredje reguleringsforholdet er knyttet til den affektive reaksjonen elevene har når de står overfor en oppgave. Høy mestringsbedømmelse motiverer individet til å forsøke å regulere vekk eller ta kontroll over negativ affekt i situasjonen (se Pintrich og Schunk, 2002).

Innenfor målorienteringsteori er det antatt at mestringsbedømmelse moderer forholdet mellom orientering mot mål og prestasjon (se Pintrich, 2000). I flere undersøkelser har mestringsbedømmelse vist seg å være en viktig faktor for både prestasjons, men ikke mestringsmålenes positive sammenhenger med prestasjoner (Dweck, 1986). Mestringsmålets relasjon er forventet å være positiv uavhengig av elevens nivå av forventning om å mestre. Dermed kan det virke som om mestringsbedømmelse deler mange av de samme forholdene som handlingskontroll i form av å være avgjørende i forhold til å initiere og iverksette handlingsintensjoner og tilnærmingsprosesser. Som nevnt tidligere i oppgaven så kan det virke som om Bandura har utviklet self-efficacy (mestringsbedømmelse) i tråd med Lockes (1968) målteori. Locke fremhever at mestringsforventning henger sammen med innsats. Locke kritiserer Atkinson for hans syn på at handlingstendensen (Ts) vil være optimal når forventningen om å lykkes er (Ps) er .50. Locke mener derimot at effekten av sannsynlighet for å lykkes (Ps) ikke kan følge en omvendt U- kurve som i Atkinsons modell²¹. Locke mener at dette forholdet må betraktes som lineært. Ut fra Lockes argumentasjon, vil forventningen om å oppnå suksess ha en positiv sammenheng både med innsats og måloppnåelse. Ut fra Atkinsons modell vil høy forventning om å lykkes (Ps) føre til et lavere handlingsinsentiv (Is), og dermed en lavere handlingstendens (Ts).

²¹ I Atkinsons modell i kapittel 2.1.3 redegjøres det for at handlingstendensen faller både når forventningen er lavere og høyere enn .50

Heckhausen fremhever at motivasjon ikke nødvendigvis er direkte relatert til selve måloppnåelsen, og at mestringsbedømmelse i stor utstrekning omfatter vilje og ikke nødvendigvis motivasjon. Heckhausen mener at Lockes undersøkelser tar utgangspunkt i at målet bestemmes i forkant av mestringssituasjonen, noe som fritar deltakerne fra å foreta egne målvalg i mestringssituasjonen (se Heckhausen, 1991. s. 231). Locke manipulerer i sine undersøkelser sannsynligheten for å oppnå suksess (Ps), men ikke insentivet for å handle eller aktiveringen av motivet. Videre setter han elevenes estimering av sannsynlighet for å lykkes med oppgavene i sammenheng med elevenes faktiske løsninger av oppgavene. Disse undersøkelsene måler dermed ikke elevenes handlingstendens i form av hvor sterkt en søker å nå handlingsmålet i forkant av en mestringssituasjon, men heller elevenes vilje til å overkomme hindringene ved å gå fra handlingstendens til utførelse.

Bandura har derimot, til forskjell fra Locke, valgt å ta i betraktning hvordan både valg av mål og sannsynlighet for suksess påvirker oppnåelse av mål. Dette har vist seg å bedre predikere prestasjoner. Banduras mestringsbedømmelsesteori kan i den sammenheng også virke relevant i forhold til måling av viljeaspektet. Dette siden elevene i forkant av oppgaveløsningen blir spurt om hvor viktig det er og i hvilken utstrekning de tror de kan oppnå målene de har satt seg i en mestringssituasjon (outcome expectancy). Hos Bandura er handlingstendensen (Ts) en konsekvens av forventning (Ps) og verdi (Is). Viljen er dermed knyttet til mestringsbedømmelse og outcome expectancy (avgjørelses relatert forventningsaspekt). Dermed ligger mestringsbedømmelse nært prinsippene i Heckhausens definisjon av vilje siden det tas utgangspunkt i overgangen mellom self-efficacy (mestringsforventning) og reel utførelse.

2.4 Mot en integrert hierarkisk modell

Til nå i oppgaven har jeg forsøkt å belyse motivasjonelle prosesser relatert til motiv og målorinetering, samt handlingsaktiverende prosesser relatert til handlingskontroll og mestringsbedømmelse påvirker predikeringen av menneskers handlingsutfall. I dette neste kapitlet vil jeg se på Elliot og medarbeidernes forsøk på å forene klassisk mestringsmotivasjonstradisjonen med den klassiske målorienteringstradisjonen. En hierarkisk handlingsmodell er for det første interessant fordi den ville kunne ta for seg sentrale

inkluderende aspekt innenfor de ulike motivasjons- og handlingsaktiveringsteorier. Men en slik modell er også relevant i praktisk henseende, fordi den tar hensyn til samspillet mellom elevenes disposisjoner og situasjonelle forhold i lærings- og prestasjonssammenheng. Det vil ut fra den teoretiske redegjørelsen jeg har foretatt i de foregående kapitler være to alternative utgangspunkt for en hierarkisk læringsmodell, det ene relatert til et sosialkognitivt perspektiv og det andre relatert til en mer affektivt fokusert motivasjonsmodell. Ut fra det foregående vil jeg argumentere for en integrering av de to perspektivene.

Som nevnt har de affektive og sosialkognitive perspektivene innenfor motivasjons- og handlingsreguleringsteori ulike teoretiske utgangspunkt. Ut i fra den klassiske forståelsen vil latente motiver måtte settes som utgangspunkt og vil videre forstås som en forklarende årsak til beviste handlingsprosesser og prestasjoner. Som referert til tidligere i oppgaven, har målorienteringsteoretikere ”forsøkt å snu på dette forholdet” ved å argumentere for at vår bevisste forståelse og opplevelse av mestrings situasjonen er det som påvirker hvordan vi organiserer og bruker kognitive strategier. En kan ikke si at det er oppnådd noen fullstendig enighet mellom teoretikere innen klassisk mestringsmotivasjonsteori og målorienteringsteori. Fokuset har også skiftet fra å studere affektive variabler til sosialkognitive innen motivasjonsfeltet (se for eksempel Pintrich og Schunk, 2002). Innvendingene målorienteringsteoretikere har hatt ovenfor den klassiske mestringsmotivasjonstradisjonen er imidlertid også til dels imøtegått. For eksempel har Heckhausen (1991) kritisert de tidlige målorienteringsteoretikernes selvforståelseskonsept i motivasjonsforskningen. Heckhausen mener blant annet at Nicholls forskning ikke gir noen klar empirisk støtte til hans antakelser om at forskjeller i prestasjon er en konsekvens av forståelsen av egne evner. Derimot, mener han, at det er flere undersøkelser som indikerer at individuelle forskjeller i opplevelsen av velbehag etter suksess og ubehag etter å mislykkes kan knyttes til mer stabile motivdisposisjoner (Cooper, 1983; se Heckhausen, 1991). Heckhausen (1986; 1991) mener at kritikken mot empiriske funn innen klassisk motivasjonsforskning (for eksempel fra Locke og Nicholls) har oppstått på grunn av unøyaktige motivasjonsmålinger. Heckhausen mener som jeg har nevnt tidligere i oppgaven at det er viktig med nøyaktige og presise målinger som blant annet skiller motivasjons- og handlingskonseptene fra hverandre. Det er flere teoretisk viktige forutsetninger som i følge Heckhausen må være til stede for at empiri og teori skal kunne kombineres i motivasjonsforskningen (se Heckhausen, 1986 s. 16).

Forskning innen sosialkognitiv målteori har derimot i de senere årene kunnet vise til reliable motivasjonskonsepter (Pintrich og Schunk, 2002). Sosialkognitiv teori har nettopp vektlagt at vår selvforståelse og opplevelsen av miljøet rundt er avgjørende for aktivering av motivasjonelle prosesser og kognisjon (se for eksempel Bandura, 1989). For å oppsummere så virker det som om klassisk motivasjonsteori peker på at motivasjon står i sammenheng med mer eller mindre ubevisste disposisjoner relatert til å tilnærme seg eller unngå en mestringssituasjon. Mens innenfor målorientering så er elevenes oppfattelse (bevissthet) av situasjonen knyttet til motivasjonskonstruksjonen.

Selv om det kan virke vanskelig å integrere disse to ulike forskningsprinsippene har det i de senere år vært gjort forsøk på å sammenfatte perspektivene i forståelsen av lærings- og motivasjonsprosesser. Spesielt har forskningsgruppen rundt Elliot og medarbeidernes forsøkt å utvikle en sammenfattende motivasjonsmodell som inkluderer klassisk motivasjonsteori og målorienteringsteori. Elliot og medarbeiderne mener at for å forstå orienteringene mot målenes rolle i motivasjonsprosessen er det mest hensiktsmessig å se dem i relasjon til mer stabile motivdisposisjoner (se Elliot og Church, 1997).

2.4.1 En motivasjonsmodell med utgangspunkt i Elliot og medarbeidernes arbeid

Elliot og medarbeiderne mener at for å analysere måls regulerende funksjon i motivasjonsprosessen må også energien som ligger bak dem gripes (Elliot og Thrash, 2002, Elliot, 1999). Deres tilnærming har vært å utlede en hierarkisk motivasjonsmodell hvor det tas utgangspunkt i klassisk motivasjonsteori for å forklare energikomponenten i motivasjonsprosessen. De ulike grenene innenfor motivasjonsforskning har i stor grad fokusert på forskning innen egen tradisjon og i mindre grad vært interessert i å bygge broer mellom dem. Elliot (1999) gjør i sin modell et forsøk på å forene to av de mest sentrale motivasjonstradisjonene i en hierarkisk motivasjonsmodell.

Elliot's hierarkiske modell tar utgangspunkt i klassisk motivasjonsteoris forståelse av motivet som det som gir energi til atferd, men skiller seg fra det klassiske motivasjonsperspektivet ved å mene at elevers målorientering er *retningsbestemmende* i valget av handling (Thrash og Elliot, 2001). Elliot og medarbeiderne mener at selv om målorienteringene i stor utstrekning

er avgjørende for retningen i handlingsvalget, så påvirkes det av den underliggende affektive disposisjonen hos elevene. Oppgaven vil videre redegjøre for Elliots argumenter for å inkludere en tilnærmelses- og unngåelsesdistinksjon i sin hierarkiske modell, for så se på hvilke sammenhenger Elliot og medarbeiderne har funnet i mellom underliggende affektive disposisjoner og målorienteringene.

2.4.2 Sammenhenger mellom underliggende motivasjonsvariabler og målorientering

Elliot legger spesielt vekt på to forhold i sin argumentasjon for en deling av målene i tilnærmelses- og unngåelsesdimensjoner. Det første er nevrofysiologiske undersøkelser mens det andre forholdet er av historisk karakter. Tilnærmede og unngåelse har to distinkte motivasjonsfunksjoner i følge Elliot (1999). Tilnærmelsesmotivasjon er relatert til initiering eller aktivering av en ønsket eller positiv handling, mens unngåelsesmotivasjon er relatert til hemming av en negativ eller uønsket handling. Elliots holdepunkt er at dette er en distinksjon klassisk målorienteringsteori har valgt å ikke inkludere i sitt teoretiske rammeverk (men som revisjon av mestringsmåltori altså har fokusert på). For det andre så mener Elliot (1999; 2005) at det er historiske teoretiske og forskningsmessige holdepunkter for en atferdsmessig distinksjon mellom tilnærmelses- og unngåelsesmotivasjon.

Todelingen i unngåelses- og tilnærmelsesdisposisjoner er altså et sentralt fenomen i de fleste psykologiske teoritradisjoner, og også ikke bare innenfor mestringsmotivasjonsforskning. Denne atferdsdistinksjonen har røtter langt tilbake i historien, både innenfor behavioristiske teorier (se Elliot og Covington, 2001; Pavlov, 1925; Skinner, 1939; Thorndike, 1911) og behovs- og instinktteorier (se Elliot og Covington, 2001; Hull, 1943; Maslow, 1955; McDougal, 1933; Mowrer, 1943) har defensive responser vært knyttet til unngåelse eller aversive responser, mens offensive responser har vært knyttet til tilnærmelses- eller appetittresponser i atferd. Det er forutsetninger som også deles av forståelsen av motiver (Hull, 1943). McClelland et al. (1953) og Atkinsons videreutvikling av en empirisk distinksjon mellom tilnærmede og unngåelse, har i stor utstrekning påvirket hvordan andre forskere har relatert affekt til motivasjon og atferd. Videre har også Elliot og medarbeiderne (Harackiewicz et al., 2001; Elliot, 1999) tatt utgangspunkt i denne distinksjonen i sin evaluering av målorientering, som de mener er hensiktsmessig også innenfor denne

forskningstradisjonen. En grunn for at unngåelses- og tilnærmelsesdistinksjonen fungerer så godt innenfor atferdsforskning er at den kan forstås innenfor en ”normal” ramme av våre erfaringer. Våre erfaringer kan ofte kategoriseres innenfor rammen av tilnærmelses- og unngåelsesatferd (Atkinson, 1964). Den andre grunnen til tilnærmelses- og unngåelsesdistinksjonens popularitet er at konseptet har hatt en empirisk og teoretisk oppblomstring de senere årene. Studier av emosjoner og affekt (for eksempel; Diener, 1999; Cacioppo et. al., 1999; Russells, 1980; Watson og Tellegen, 1985; 1999), nevrofysiologisk forskning (for eksempel LeDoux, 1996; Panksepp, 1998) og motivasjonsprosesser knyttet til forsterkningssensitivitet (for eksempel Corr, 2005; Depue og Collins, 1999) har påpekt at menneskelig atferd i stor utstrekning kan relateres til tilnærmelses og unngåelses (se også Bjørnebekk, 2008b).

Elliot mener at de individuelle forskjellene i orientering mot mål er en konsekvens av at noen individer har en tendens til å generere positiv affekt i mestringssituasjoner, mens andre individer i større utstrekning har en tendens til å generere negativ affekt i mestringssituasjoner (Elliot, 1999; Elliot og Thrash, 2002). Når det gjelder forskning på individuelle forskjeller har forskere i de senere år fokusert på emosjonelle eller affektive kvaliteter ved kognisjonsprosessen²². Elliot (1999) mener som nevnt at det er hensiktsmessig å gjøre et klart skille mellom tilnærmelses- og unngåelsesrelaterte faktorer på alle nivåer i analyser av menneskers atferd. Det vil si både med hensyn til kognitive faktorer, emosjonelle faktorer og faktorer knyttet til handling. Altså ikke bare underliggende disposisjoner men også målorienteringene, dermed beveger Elliot seg ut over klassisk målorienteringsteori.

Elliot's forståelse av motivasjonsprosessen ser ut til å være nært knyttet til oppfattelsen av at underliggende affektive eller emosjonelle forhold aktiverer både menneskers forståelse av selvet og deres orientering mot mål (se for eksempel Elliot og Sheldon, 1997). Han er også tydelig inspirert av nyere studier av biologiske og nevrofysiologiske forgjengere for motivasjon (Elliot & Thrash, 2002). Elliot mener at disse biologiske og fysiologiske affektregulering i utstrakt grad kan sees i sammenheng med elevers ulike disposisjoner relatert til tilnærmelses- og unngåelseshandlinger. For eksempel refererer han til Gray's

²² Betegnelsen ”hot cognition” kan relateres til forskningen til Corr, (2005), Cacioppo (et al., 2005), Russell (2003), Watson og Tellegen (1999), Gray (1990), samt Diener og Larsen (1993). Felles for deres perspektiver er at de knytter emosjonelle og affektive forhold til kognitive. Et slikt perspektiv står i kontrast til det tradisjonelle innen kognitiv psykologi, som kan omtales som fokusert på ”cold cognition”. I dette perspektivet er ikke emosjon eller affekt trukket inn som en sentral bestanddel av informasjonsbearbeiding og prosessering. Det er heller vurdert til å være noe som virker forstyrrende for vår rasjonelle tanke (se Bjørnebekk; 2008).

forsterkningssensitivitets- teori (Reinforcement Sensitivity Theory; RST) som er basert på undersøkelser av biologiske prosesser som ligger under tilnærmings- og unngåelsesatferd. Gray er av den oppfatning at affekt og motivasjon er sentrale aspekter som kan identifiseres i tre uavhengige nevrale systemer i hjernen. Disse nevrale systemene påvirker aktivering av affektive responser knyttet til informasjonsbearbeiding. Det ene systemet beskriver handlingsaktivering knyttet til impulsivitet, og regulerer appetittmotivasjon (BAS). Det andre systemet beskriver handlingsaktivering som er knyttet til angst, og regulerer aversiv motivasjon (BIS). Atferdshindringssystemet (BIS) organiserer atferdsresponser aktivert av stimuli som signaliserer ubehagelige hendelser og fravær av belønning. Det tredje systemet er beskrevet som et kamp/flukt- system (fight/flight system; FFS), som er assosiert med aktivering av en mer ekstrem tilstand ved nærværet av potensielle farer²³ (se Gray, 1990). Nyere studier har vist en sammenheng mellom Grays sensitivitetssystemer (BAS og BIS) og personlighetstrekk som ekstroversjon og introversjon (Corr, Pickering og Gray, 1997; Eysenck, 1997; Elliot og Thrash, 2002)²⁴. BIS- og BAS- sensitivitet er også satt i sammenheng med mestringsmotivasjon (se Bjørnebekk, 2007; Elliot og Thrash, 2002) og trekk- emosjon (Watson og Clark, 1999).

Elliot og medarbeiderne mener ikke bare at sensitivitet i de underliggende affektssystemene påvirker individets temperament, men at sensitiviteten også manifesterer seg i individets orientering mot mål (se figur 4 s. 53). For Elliot er orienteringen avgjørende siden han anser den som retningsstyrende for handlingsvalg i en gitt situasjon (Sheldon og Elliot 1999). Orienteringer mot mål kan imidlertid også induseres eksperimentelt (Elliot & Harackiewicz, 1996). Orienteringene mot mål ser dermed ut til å være en konsekvens av en interaksjon mellom affektivsensitivitet og en gitt situasjon. Når det gjelder mestrings situasjoner kan det antas at motivene er de konstruktene som best kan være et mål på sensitivitet, siden de er langt mer spesifikke enn de mer globale temperamentene (som for eksempel Grays modell nevnt ovenfor).

Elliot og Harackiewicz (1994) har forsøkt å eksperimentelt indusere mestrings- og prestasjonsmål for å studere i hvilken grad målene modererer forholdet mellom motivet for å søke suksess og indre motivasjon. Elliot og Harackiewicz fant i den sammenheng at en

²³ Kamp/flukt- systemet er i mindre grad forklart i motivasjonelle termer hos Gray, mens BIS- og BAS- systemene er mer tydelig knyttet til motivert handling (Corr 2001).

²⁴ Gray (1987; 1990) nevner at BIS i større grad er knyttet til Eysencks nevrotisme, mens BAS i større grad er balansert mellom ekstrovertisme og nevrotisme (se også Corr et al., 2003).

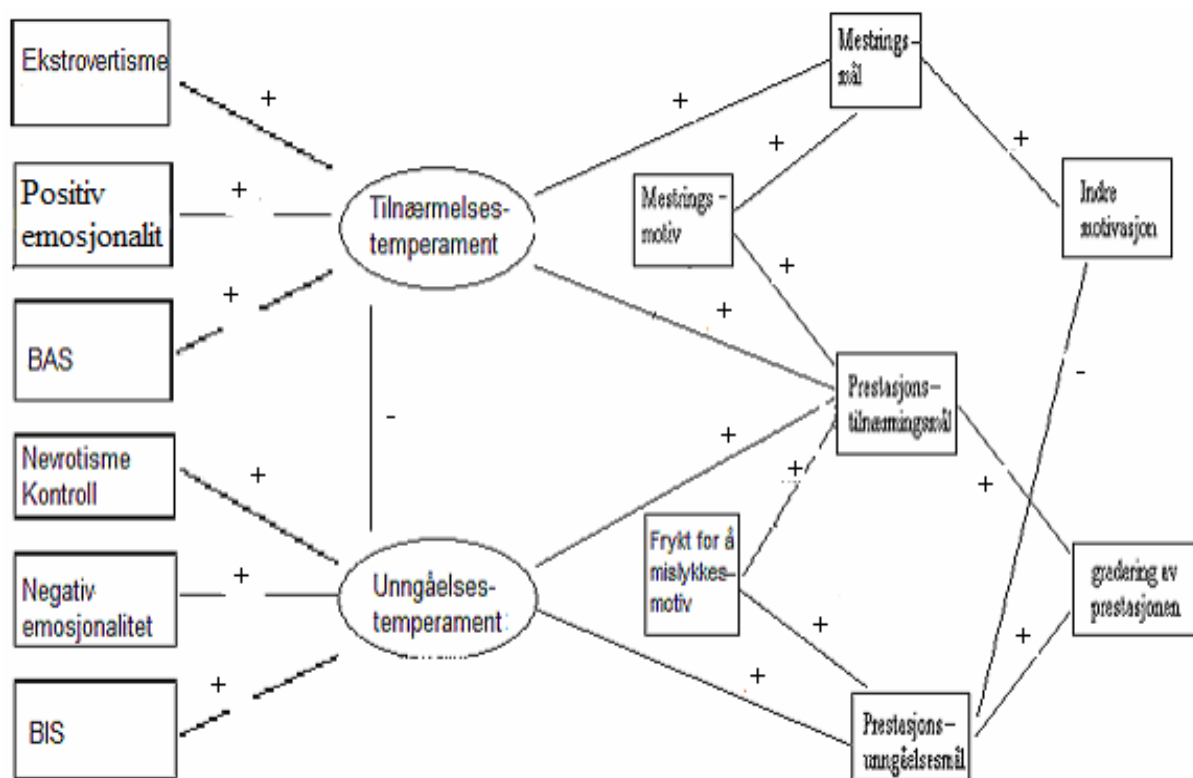
eksperimentell indusering av mestringsmål i større grad enn prestasjonsmål skapte indre motivasjon og oppgavetilfredshet hos studentene i undersøkelsen. I mestringsmålsbetingelsen viste imidlertid studenter som scoret høyt på mestringsmotivet (Ms) ikke en tilsvarende heving av indre motivasjon og oppgaveinvolvering, som de gjorde i prestasjonsmålsbetingelsen. For individer med lav Ms var det imidlertid liten tvil om at det var den mestringsorienterte betingelsen som fremmet indre motivasjon og oppgaveinvolvering mest. Det sistnevnte forårsaket den signifikante hovedeffekten av mål. Det er mulig at prestasjonsmålsbetingelsen ga individer med høy Ms tilleggsmotivasjon utover det de allerede er i besittelse av. Den høye korrelasjonen mellom Ms og adopsjon av mestringsmål støtter en slik tolkning av data (se f. eks. Bjørnebekk, 2007).

I senere undersøkelser har Elliot og medarbeiderne forsøkt å utvikle en hierarkisk modell med utgangspunkt i forhold som er nevnt ovenfor. Elliot (Elliot og Church, 1997; Elliot og Thrash, 2002) argumenterer med at det både teoretisk og empirisk er hensiktsmessig å kombinere unngåelses- og tilnærmingskonstruktene hentet fra klassisk motivasjonspsykologi og målorienteringene hentet fra sosialkognitiv teori, prestasjoner og indre motivasjon. I undersøkelser gjort av Elliot og medarbeiderne (Elliot og Church, 1997; Elliot og McGregor, 1999) viser prestasjonsunngåelsemålet en sterk positiv sammenheng med angstmotivet og en negativ sammenheng med eksamensresultater. Mens prestasjonstilnærmelsemålet også hadde en positiv sammenheng med angstmotivet, og med eksamensresultater. I klassisk mestringsmotivasteori har imidlertid angstmotivet vist seg å ha en direkte effekt på elevers prestasjoner og velvære så fremt oppgavevanskegraden ikke er svært lav eller svært høy²⁵. Elliot (1999; 2005) mener at prestasjonstilnærmelse er et mer komplekst mål enn mestringstilnærmings- og prestasjonsunngåelsesmål som kan ledes direkte tilbake til henholdsvis tilnærmelsestemperament og unngåelsestemperament (se figur 4) For å sammenfatte, mener Elliot at mestringsmotivet er en forgjenger for mestringsmål (se Elliot og Church, 1997), mens prestasjonsunngåelsesmålet ser ut til å ha sin forgjenger i angstmotivet (se Elliot og Harackiewicz, 1996). Prestasjonstilnærmingsmålet derimot ser ut til å ha sin forgjenger i både mestrings- og angstmotivet (se figur 4).

Figur 4 illustrerer predikerte sammenhenger mellom underliggende affektive og motivasjonelle variabler og mer situasjonsspesifikke variabler hentet fra målorienteringsteori.

²⁵ Det er indikasjoner på at unngåelsesmotivet innehar både unngåelses- og tilnærmelseskvaliteter (se Heckhausen, 1991).

Elliot (1999) mener at både temperament og motiver har sitt grunnlag i den samme unngåelses- og tilnærmingssensitiviteten. Også Bjørnebekk (2007) har registret en sammenheng mellom for eksempel Grays BIS- og BAS- sensitivitet og Ms- og Mf- motiver tappet med selvrapporteringsskjemaer. Siden teorier knyttet til temperament og motiver til dels er ulike konsepter, vil det i denne sammenheng være mer naturlig å gi dem betegnelsen tilnærmelses- og unngåelsesdisposisjoner (Elliot og Thrash, 2002). Elliot og medarbeiderne (2002) legger vekt på at målorienteringene er retningsstyrende i aktiviteten (inntakelse av de ulike målene er avgjørende i forhold til indre motivasjon, resultater og velvære). Elliot og medarbeiderne (Elliot og Church, 1997; Elliot og Thrash, 2002) har testet ut antakelsene om at underliggende tilnærmelses- og unngåelsesdisposisjoner påvirker målorienteringen og utfall som beskrevet ovenfor.



Figur 4: Er en sammenfatning av Elliot og medarbeidernes (Elliot og Church, 1997; Elliot og Thrash, 2002) undersøkelser som bygger opp under antakelsen om at individdisposisjoner påvirker målorientering og utførelse. Elliot og Church (1997) har funnet positive sammenhenger mellom Ms og mestringsmål, og Mf og prestasjonsmål, mens både Ms og Mf har en positiv sammenheng med prestasjonstilnærmelsesmål. Elliot og Thrash (2002) har funnet en tilsvarende sammenheng mellom unngåelses- og tilnærmelsestemperament og målorientering. Elliot og medarbeiderne argumenterer for at målorienteringene i avgjørende grad retningsstyrer energien i underliggende disposisjoner til enten indre motivert aktivitet eller graderingsfokus i aktiviteten.

I en sammenfatning av sine studier (se figur 4) viser de til at individuelle disposisjoner og målorientering er konseptuelt avhengige konstruksjoner, og at de i tillegg predikerer tilnærmelsesatferd på den ene siden (tilnærmelsestemperament, tilnærmelsesmotiv og mestringsmål), og unngåelsesatferd på den andre siden (unngåelsestemperament, unngåelsesmotiv og prestasjonsunngåelsesmål). Elliot og Thrash (2002) støtter også antakelsene innenfor den reviderte målorienteringsteorien (Harackiewicz et al., 2002) om at prestasjonstilnærmelsesmålet fremmes både av tilnærmelses- og unngåelsesdisposisjoner.

2.4.3 Et teoretisk sammendrag av Elliots hierarkiske modell

Siden forskningsmodellen tar utgangspunkt i den opprinnelige todelingen av målorienteringene (Ames og Archer, 1988; Elliot og Harackiewicz, 1994, 1996) så vil jeg nå fokusere på noen viktige sammenhenger mellom målorienteringene og læringsutfall innenfor denne tradisjonen, men sett i relasjon til undersøkelsene av sammenhenger mellom motiver og målorienteringene (Elliot og Church, 1997; Elliot og Harackiewicz, 1994; Elliot og McGregor, 1999; Elliot og Thrash, 2002).

Som nevnt i debatten rundt målorientering i kapittel 2.2.3 er det uenighet om tilnærmelses- og unngåelsesmål er konsepter som er hensiktsmessige innen denne læringstradisjonen (Midgely et al., 1999). Men som nevnt ovenfor er det likevel trekk av unngåelses- og tilnærmelsesdistinksjon også innenfor klassisk målorienteringsteorier (Elliot og Covington, 2001). Som nevnt vektlegger for eksempel Dweck (1986) at under prestasjonsmål vil elever med høy bedømmelse av egen kompetanse søke å demonstrere sin overlegne kompetanse relativt til andre, mens elever med lav bedømmelse av egen kompetanse søker å unngå å demonstrere sitt kompetansenivå. Nicholls (1984) mener på samme måte at elever med høy bedømmelse av evner søker situasjoner hvor de kan bekrefte egen normative kompetanse ovenfor andre, mens elever med lav bedømmelse av egne evner søker å unngå normative kompetansebedømmende situasjoner. Midgely og kollegaene (1999) søker også å forklare hvordan elevers motivasjonskarakteristikker (målorienteringer) og klasseromsmiljø (situasjonelle forhold) påvirker unngåelsesatferd hos elever (som f. eks. bruk av unngåelsesstrategier). Elliot og Harackiewicz (1994) har spesielt fokusert på hvordan målorienteringsprosesser påvirker indre motivering i mestringsaktivitet. Mer spesifikt vil dette si hvordan prestasjonsmål på den ene siden kan fremme angstrelaterte prosesser som

forstyrrer oppgaveløsningsprosessen, mens mestringsmål påvirker mestringsutførelsen positivt siden det fokuserer på en pågående forbedringsprosess og fremmer selvevaluerende tankeprosesser (i motsetning til normativt evaluerende tankeprosesser). I deres studier viste det seg at prestasjonsmålorientering fremmer interesse og oppgavetilfredshet for studenter med høyt mestringsmotiv, mens mestringsmålorientering fremmer indre motivasjon for elever med lavt mestringsmotiv.

I andre studier gjort av Elliot og medarbeiderne (Elliot og Church, 1997; Elliot og McGregor, 1999; Elliot og Thrash, 2002) har de lagt større vekt på hvordan målorienteringene medierer/modererer forholdet mellom angstmotivet og studenters velvære og oppgaveinnvolvering. I Elliot og Churchs (1997) studie så viste angstmotivet en klar positiv sammenheng med prestasjonsmål (både prestasjonsunngåelses- og tilnærmingsmålet), mens mestringsmotivet viste en klar positiv sammenheng med mestringsmål (og moderat positiv sammenheng med prestasjonstilnærmingsmål). I flere av undersøkelsene til Elliot og Harackiewicz (1994, 1996) modererer målorienteringene forholdet mellom motivene og utfall (som for eksempel indre motivasjon og tilfredshet). Sett i lys av Elliot og Harackiewicz (1994) arbeid kan det videre antas at mestringsmålet i størst utstrekning fremmer mestringsstilnærmingsatferd, mens prestasjonsmålet både fremmer mestringsunngåelses og mestringsstilnærmingsatferd.

Elliot og medarbeiderne har lagt vekt på at elevers mestringsferdigheter i stor grad kan knyttes til *interaksjon* mellom bevisste, kognitive prosesser og biologiske eller tidlig lærte mer globale motiver. Elliot og Church (1997) mener at motivet for suksess og frykt for å mislykkes representerer slike generelle affektive disposisjoner. Det kan virke som om Elliots hierarkiske modell og klassisk motivasjonsteori har mange fellesstrekk. Forskjellen ligger eventuelt i forskyvningen av insentivet fra å være et spørsmål om underliggende, ubevisste motivasjonsprosesser i sammenheng med forventning (P) som i klassisk mestringsmotivasjonsteori, til å være et spørsmål om mer sosialkognitive prosesser i målorienteringsteori. Mål antas dermed å representere et konstrukt som ligger mellom motivene og elevers prestasjoner og velvære i situasjonen ved sin reguleringsfunksjon (Elliot, 1999). Elliots (1999; 2005) hovedargument blir dermed at medfødt sensitivitet og motiver ikke alene bidrar til den samlede læringsorienteringen, men at målene i avgjørende grad er retningsbestemmende i handlingsprosessen. Målorientering er for han den viktigste komponenten i motivasjonsprosessen (se for eksempel Elliot, 1999).

Andre forskningsgrupper har ikke funnet like sterke relasjoner mellom orientering mot mål og prestasjon som Elliot og medarbeiderne. For eksempel er ikke sammenhengene mellom unngåelsesmål og prestasjon signifikante i Bjørnebekk (2008b) sin studie og tilnærmingsmålene har kun positiv innflytelse på prestasjon når elevene samtidig har gunstige motivdisposisjoner (Høy Ms og lav Mf).

2.4.4 En hierarkisk modell som inkluderer motivasjon, handlingskontroll, mestringsbedømmelse og målorientering

Noe av problemet innenfor klassisk målorienteringsteori har nettopp vært at mestringsmålet har vist seg å ha liten effekt på prestasjoner (se Harackiewicz et. al., 2001). På den andre siden har det vist seg at prestasjonsmålet påvirker elevenes prestasjoner positivt (se Pintrich 2000), mens mestringsmål altså har hatt liten effekt når det gjelder å predikere prestasjoner (se Elliot og Church, 1997; Thrash og Elliot, 2001). Noe av det samme har som nevnt også vært tilfellet innenfor klassisk motivasjonsteori, hvor blant andre Kuhl (1981) og Heckhausen (1986) har funnet at motivdisposisjonene i handlingsaktiverende øyeblikk vil bli utkonkurrert av handlingsimplementerende disposisjoner.

Kuhl (2001) poengterer to sentrale forhold relatert til å predikere prestasjoner. For det første bør det være en utfordring i situasjonen, mestringssituasjonen bør ikke være likegyldig i forhold til verdien av å prestere. En situasjon hvor det å prestere ikke har noen verdi vil i utgangspunktet ikke aktivere verken motiv eller målorientering, i følge Kuhl. Det andre forholdet som er nevnt tidligere, i kapittel 2.3, er at handlingsaktivering og motivasjon er relatert til to forskjellige prosesser. Kuhl (2001) mener som Heckhausen (1986) at det vil være vanskelig å finne sammenhenger mellom motiver og prestasjoner hvis det ikke eksisterer noe motivaktiverende insentiv i handlingssituasjonen. Det ovenfor nevnte forholdet mellom underliggende motivdisposisjoner og målorientering avhenger- i følge Kuhl (2001, s. 252)- av i hvilken grad vi både klarer å oppfatte og behandle aversive hendelser som foreligger i situasjonen. Som nevnt i kapittel 2.3, skiller handlingsorienterte seg fra tilstandsorienterte ved at de aktivt klarer å nedregulere negativ affekt og gå fra planlegging til handling, samt å være i og gjennomføre den intenderte handlingen (se Kuhl, 1994b). Elever som inntar mestringsmål vil dele mange av egenskapene som Kuhl (2001) mener karakteriserer handlingsorienterte

elever, men disse konstruktene skiller seg likevel fra hverandre. Kuhl fokuserer på at både motiver, målorienteringer og handlingskontroll kan sees i sammenheng. Tilstandsorienterte elever tenderer ofte mot å innta prestasjonsunngåelsesmål i situasjoner hvor konkurranseelementet i mestringssituasjonen er fremtredende. Handlingsorienterte personer derimot tenderer mot å innta mestringsmål i mestringssituasjoner, de evner på en bedre måte enn tilstandsorienterte elever å bearbeide normativ, unngåelsesaktiverende informasjon (som gradering av prestasjoner, offentliggjøring av resultater).

Heckhausen og Kuhl skiller også mellom motivasjon på den ene siden og handlingskontroll på den andre. De presiserer at den underliggende handlingsintensjonen ikke kan forventes å bli overført direkte til handlingsstyrken. Heckhausen (1991) beskriver underliggende motivasjonskonstruksjoner som ønsker og intensjoner som ikke direkte kan relateres til selve aktiveringen av handlingen. Kuhl viser også til undersøkelser i skole- og idrettsammenheng hvor handlingsfremmende motivasjonsprosesser kan stoppes hos personer utsatt for handlingsforstyrrende informasjon i handlingsøyeblikket (som for eksempel tidligere nederlag) (se Kuhl og Beckmann 1994). Motsatt blir ikke handlingsorienterte elever i like stor grad forstyret av denne typen informasjon i handlingsøyeblikket, noe som indikerer at handlingskontroll kan knyttes nærmere til handlingsaktiviteten enn relaterte motivasjonskonsepter (se Heckhausen, 1986).

Kuhl er dermed ikke enig i at målorienteringene nødvendigvis er den modererende variabelen mellom motiver og prestasjonsutfallet (som Elliots og Harackiewicz (1994) viser til i sine undersøkelser). Kuhl (2001; s. 231) påpeker at selv om det har vist seg problematisk å predikere et positivt forhold mellom prestasjoner og mestringsmål, så har mestringsmål vist seg å ha en positiv sammenheng til elevers emosjonelle velvære. Innenfor klassisk motivasjonsteori har også undersøkelser vist at Ms-dominerte elever scorer høyest på velvære under mestringsaktiverende situasjoner (Heckhausen, 1991). Dette kan indikere at under mestringsaktiverende situasjoner (hvor insentivet er høyt) vil det emosjonelle velværet i stor grad kunne knyttes til begge motivasjonskonstruksjonene (motiv og målorientering). Kuhl mener at motivasjonskonseptet i større grad kan knyttes til opplevelsen av mestrings- eller læringssituasjonen, mens handlingskontroll kan knyttes nærmere til læringsutfallet i situasjonen. I tillegg til at motivasjon kan knyttes nært opplevelsen av situasjonen så vet vi at handlingskontroll også er en viktig faktor relatert til det å oppnå sine mål og intensjoner og global velvære. Baumann, Kaschel og Kuhl (2005) mener ut fra sine undersøkelser å vise at

hvis det er lite samsvar mellom ønsket å oppnå målet (motivasjon i handlingen) og aktiveringene av intensjonen (handlingskontroll) vil det kunne utvikles ”slitasje” knyttet til også de emosjonelle prosessene i individet. Undersøkelser har vist at personer som ofte mislykkes i å få realisert sine ønsker og behov står i fare for å utvikle depresjon og angst (Baumann, et al., 2005).

Selv om handlingskontroll og mestringsbedømmelse forventes å reflektere et viljerelatert konsept så er de likevel differensiert. For det første så skiller handlingskontroll seg fra mestringsbedømmelse ved at det tar utgangspunkt i handlingsregulering som en relativt stabil individuell egenskap, mens mestringsbedømmelse fokuserer på bedømmelse av kompetanse som i en gitt situasjon. For det andre er mestringsbedømmelse relatert til vurdering av egen kompetanse i en konkret mestringssituasjon, og ikke som en generelt handlingsregulerende evne.

Forskning som springer ut fra målorienteringsteori har også fremhevet faren ved å tilfredsstille normative eller ytre belønningsbehov fremfor indre (Dweck, 1986; se Elliot og Sheldon, 1999). Undersøkelser gjort innen målorientering (Pintrich og De Groot, 1993; Pintrich, 2000) har vist at elevers bevisste *ønsker* eller forventninger om å prestere (self-efficacy og viktighet) i en mestingssituasjon ofte avgjør prestasjonene og i hvilken grad elever tar i bruk gunstige læringsstrategier under løsningen av oppgavene. mestringsbedømmelse har vist seg å oftere være høy hos elever som inntar mestringsmål (Midgley et al., 2001), og elever som inntar prestasjonstilnærmelsesmål (se Pintrich, 2000). Dermed antydes det at høy mestringsbedømmelse i større grad medierer forholdet mellom målorientering og elever bruk av sine bevisste selvregulerende evner (Harackiewicz et al., 2001; 2002; Pintrich og De Groot, 1993). Dette indikerer at mestringsbedømmelse er en variabel som opptrer nærmere handlingskontroll enn målorientering og klassisk mestingmotivasjon sett opp i mot den hierarkiske modellen hos Elliot og medarbeiderne.

3 Hypoteser

Intensjonen med denne studien er å se på sammenhenger mellom motivdisposisjoner, målorientering, handlingskontroll og mestringsbedømmelse sett i sammenheng med elevers oppgaveløsning og tilfredshet under oppgaveløsningen under påvirkning av manipuleringen av to ulike situasjonelle forhold relatert til mestringsorientering og prestasjonsorientering.

Grunnlaget er hentet fra klassisk motivasjonsteori og antakelsen om at underliggende motiver påvirker våre forventninger til å mestre (Ps eller Pf). Hypotesene vil videre ta utgangspunkt i Elliot og Harackiewicz (Elliot og Harackiewicz, 1994, 1996; Harackiewicz og Elliot, 1993) sine antakelser om at målorienteringene vil virke retningsbestemmende, mens motivdisposisjon er en underliggende energigivende disposisjon i elevers prestasjoner og tilfredsstillelse under oppgaveløsning (Elliot og Church, 1997; Elliot og McGregor, 1999; Elliot og Sheldon, 1999; Elliot og Thrash, 2002). Hypotesene fokuserer både på teorier rundt motivasjon og viljeaspektet eller handlingskontroll og tar videre utgangspunkt i sammenhenger mellom underliggende motivasjon, handlingskontroll og mestringsforventning (Heckhausen, 1991, 1986; Kuhl 2001). Den eksperimentelle betingelsen i undersøkelsen er relatert til manipulering av situasjonelle forhold i en test- eller øvelsessituasjon i en klasseromskontekst.

3.1 Sammenheng mellom motiv, handlingsregulering, prestasjoner og tilfredshet under oppgaveløsningen

Som redegjort for innledningsvis så antas det å være sammenhenger mellom motiv, handlingskontroll og mestringsbedømmelses. I redegjørelsen av teoridelen har fokuset vært å se sammenhenger og forskjeller mellom motivkonstruksjoner og handlingsktingveringskonstruksjoner. For eksempel har undersøkelser vist at individuelle disposisjoner i stor utstrekning påvirker handlingskontroll. Kuhl (1994b) viser til konstruksjonsuavhengighet mellom handlingskontroll og motivdisposisjoner, men påpeker samtidig at det er en positiv sammenheng mellom Ms og handlingsorientering og Mf og tilstandsorientering (spesielt AOF). Elliot og medarbeiderne har sett på sammenhengene mellom motivdisposisjonene og

målorientering. Ut i fra klassisk målorienteringsteori så vil det likevel antas at angst- eller unngåelsesmotivasjon i størst utstrekning kan sees i sammenheng med prestasjonsmålet (Midgely et. al., 2001). Elliot og Thrash (2002) mener basert på sine forskningsfunn at mestringsmål kan være en buffer mot angst.

Det er ut fra den teoretiske redegjørelsen også antatts at det vil være en positiv sammenheng mellom en global handlingskontrollegenskap og en mestringsspesifikk forventning (bedømmelse) til å prestere.

Hypotese 1.1

Ms forventes å ha en positiv sammenheng med handlingskontroll.

Hypotese 1.2

Mf forventes å ha en negativ sammenheng med handlingskontroll.

Hypotese 1.3

Ms forventes å ha en positiv sammenheng med self-efficacy.

Hypotese 1.4

Mf forventes å ha en negativ sammenheng med self-efficacy.

Hypotese 1.5

Handlingskontroll forventes å ha en positiv sammenheng med self-efficacy.

Ut over sammenhengen mellom de ulike variablene så forventes det også at de har ulike sammenhenger med prestasjons-, affekt- og emosjonsvariabler. I den teoretiske redegjørelsen så er det understreket at det er en pågående debatt i hvilken grad de teoretiske konstruksjonene kan predikere elevers prestasjoner og affektive og emosjonelle velvære. Innenfor klassisk mestringsmotivasjonsteori er det forventet at gunstige motivasjonsdisposisjoner vil påvirke prestasjoner positivt, mens ugunstige motivasjonsdisposisjoner vil påvirke prestasjoner negativt (Atkinson og Litwin, 1960). Undersøkelser har også vist at elever som scorer høyt på Ms scorer høyere på velvære under oppgaveløsning (Atkinson og Raynor, 1974; Bjørnebekk 2008; Gjesme, 1983). Kuhl's

(1994a, 2001) undersøkelser av handlingskontroll er også satt i sammenheng med prestasjon og velvære, som utredet for tidligere i oppgaven så har studier vist at handlingsorientering (AOD) er positivt korrelert mens tilstandsorientering er negativt korrelert til prestasjoner (Kuhl, 1994a) og velvære (Baumann, Kaschel og Kuhl, 2005).

Innenfor målorienteringsteori så har studier vist at mestringsbedømmelse er positivt korrelert med prestasjoner (Bandura, 1989; Pintrich og Schunk, 2002). Bandura (1989) viser også til at mestringsbedømmelse og det og oppleve kontroll over eget prestasjonsutfall påvirker affektive prosesser positivt.

Hypotese 1.6

Ms forventes å ha en positiv sammenheng med elevenes prestasjoner

Hypotese 1.7

Mf forventes å ha en negativ sammenheng med elevenes prestasjoner

Hypotese 1.8

AOD forventes å ha en positiv sammenheng med elevenes prestasjoner

Hypotese 1.9

Self-efficacy forventes å ha en positiv sammenheng med elevenes prestasjoner

Hypotese 1.10

Ms forventes å ha en positiv sammenheng med velværeskalaene

Hypotese 1.11

Mf forventes å ha en negativ sammenheng med velværeskalene

Hypotese 1.12

Handlingskontroll forventes å ha en positiv sammenheng med prestasjoner- og velværeskalene

Hypotese 1.13

Self-efficacy forventes å ha en positiv sammenheng med prestasjons- og velværeskalene

3.2 Interaksjonssammenhenger

3.2.1 Motivdisposisjonenes sammenheng med tilfredshet under oppgaveløsningen i ulike målbetingelser

Den eksperimentelle betingelsen i oppgaven er relatert til manipuleringen av situasjonsmålene (mestrings- og prestasjonsorienteringsmål). Derfor vil de påfølgende variablene i hypotesene bli sett i lys av denne induseringen. Elliot og også andre forskningsgrupper innen målorientering er av den oppfatning at angstmotivet kan være bakenforliggende for prestasjonsmålets positive sammenheng med testangst (Elliot, 1999; Elliot og McGregor, 1999; Middleton et al. 2004). Elliot og Thrash (2002) ser på Mf som en faktor som i stor utstrekning aktiveres av prestasjonsmålene og resulterer i lav indre motivasjon (Elliot og Church, 1997) og lavt velvære (Sheldon og Elliot, 1999). På den andre siden antas det at mestringsmål i større grad vil hemme aktivering negativ emosjoner og affekt (se Elliot og Harackiewicz, 1994; Sheldon og Elliot, 1999), og moderere forholdet mellom mestringsmotiv og indre motivasjon (se Elliot og Church, 1997). Elliot og Harackiewicz (1994) undersøkelse indikerer at under prestasjonsmålbetingelser er det individer som scorer høyt på Ms som viser et høyt nivå av oppgave involvering og tilfredsstillelse, mens under mestringsmålet scorer de lavest på Ms høyere på oppgave involvering og tilfredsstillelse.

Hypotese: 2.1

Mf forventes å være negativt relatert til tilfredshet under oppgaveløsning i prestasjonsmålsbetingelsen.

Hypotese 2.2

Ms forventes å være positivt relatert til tilfredshet under oppgaveløsning i prestasjonsmålsbetingelsen.

3.2.2 Handlingskontroll og mestringsbedømmelses sammenhenger med og tilfredshet under oppgaveløsningen i ulike målbetingelser

Kuhl (2001) antyder at det er sammenhenger mellom de ulike kvalitetene ved målorientering og handlingsorientering. I hans (Kuhl, 1996) handlingskontroll modell (figur 3 s. 43) beskriver han hvordan informasjon knyttet til en orientering mot prestasjonsmål virker truende på selvbildet og forstyrrede på implementeringen av handlingen hos en tilstandsorientert, men ikke for en handlingsorientert. Dermed kan vi anta at elever som er handlingsorienterte i sterkere grad vil kunne handtere prestasjonsmål, mens tilstandsorienterte i større utstrekning vil oppleve prestasjonsmålet som truende i implimenteringsprosessen. I Kuhl og medarbeidernes (Baumann, et. al., 2005) undersøkelser så er også handlingsorientering viktig for følelsen av tilfredshet. Kuhl og medarbeiderne mener at handlingsorientertes har en høyere tilfredshet fordi de oftere handler mot mål de strever etter, mens tilstandsorienterte oftere hemmer målrettede handlinger. Bandura (1989) mener også at lav mestringsbedømmelse fremmer angst i situasjoner hvor det fokuseres på selvvurderende aktivitet (som prestasjonsorienteringsmål).

Hypotese 3.1

Handlingsorientering forventes å ha en positiv sammenheng med elevenes tilfredshet under oppgaveløsningen i prestasjonsmålsbetingelsen.

Hypotese 3.2

Tilstandsorientering forventes å ha en negativ sammenheng med elevenes tilfredshet under oppgaveløsningen i prestasjonsmålsbetingelsen.

Hypotese 3.3

Under prestasjonsmålsbetingelsen så forventes self-efficacy å ha en positiv sammenheng med elevenes tilfredshet under oppgaveløsningen.

3.2.3 Motivenes sammenheng med prestasjoner i ulike målbetingelser

Motivet for å søke suksess eller tilnærmelsesmotivet (Ms) og motivet for å unngå nederlag eller unngåelsesmotivet (Mf) er disposisjoner som forventes å reflektere hvordan elever i ulik

grad tiltrekkes av og aktiveres affektivt i mestringssituasjoner. Mange studier har vist et positivt forhold mellom Ms og akademiske prestasjoner, både skriftlige og muntlige prestasjoner (Atkinson, 1964; Gjesme, 1983; Lowell, 1952; se McClelland et al., 1953), og emosjoner under oppgaveløsningen (se for eksempel Halisch og Heckhausen, 1989). Elever som scorer høyt på motivet for å unngå å mislykkes (Mf) vil i den sammenheng forventes å bli negativt påvirket av stressende elementer i testsituasjonen. Det vil si av elementer som kan antas å aktivere motivene. Elever som scorer høyt på motivet for å søke suksess (Ms) forventes derimot ikke å påvirkes negativt av stressende konkurranseassosierte faktorer i den samme situasjonen (Atkinson, 1964; Halvari, 1991; Nygård, 1977). Det kan dermed forventes at elever karakterisert av ulike motivdisposisjoner påvirkes ulikt på ulike målsituasjoner. Siden en prestasjonsorientert situasjon er forventet å skape et ekstra ytre press, sammenlignet med en mestringsorientert situasjon (se Elliot og Thrash, 2002; Elliot og Harackiewicz, 1993; 1994), er det antatt at elever som scorer høyt på Ms vil øke sine prestasjoner i en slik situasjon, mens prestasjonen til elever som scorer høyt på Mf vil reduseres.

Hypotese 4.1

Ms forventes under manipulering av prestasjonsmålsbetingelsen å ha en positiv sammenheng med elevenes prestasjoner.

Hypotese 4.2

Mf forventes under manipulering av prestasjonsmålsbetingelsen å ha en negativ sammenheng elevenes prestasjoner.

3.2.4 Handlingskontroll og mestringsbedømmelses sammenhenger med prestasjon i ulike målbetingelser

Handlingskontroll antas å påvirke individets handling gjennom enten å fremme eller å fremme målrettede handlinger (Kuhl, 1994a). Derfor forventes det en generell positiv sammenheng mellom handlingsorientering og prestasjoner, og en generell negativ sammenheng mellom tilstandsorientering og prestasjoner. Men undersøkelser gjort av både Kuhl (1994a) og andre har vist at sammenhengene mellom handlingskontroll og prestasjoner er mer komplekse. For eksempel har Dieffendorf (et al., 1998; 2000) funnet en positiv sammenheng mellom avgjørelsesrelatert handlingskontroll (AOD) og prestasjoner, og mellom preokkuperte (AOF)

og oppnåelse av intenderte mål. Kuhl (1994a) har i sine undersøkelser funnet en positiv sammenheng mellom viljekontroll (AOP) og løsning av komplekse oppgavetyper, men ikke ved enklere oppgavetyper. Heckhausen (1986) mener at handlingsorientering er viktig for prestasjoner, hvis problemet blir oppfattet som vanskelig. Ut fra tidligere teoretisk redegjørelse kan det forventes at AOD (evnen til å gå fra planlegging til handling) påvirker elevenes prestasjoner positivt under manipulering av prestasjonsmål. Dieffendorf og medarbeiderne (1998; 2000) fant i sine undersøkelser at AOD var den eneste subskalaen i ACS som har positiv sammenheng med prestasjoner.

Ut fra teoridelen er det forventet at self-efficacy modererer forholdet mellom målorienteringene og tilfredsstillelse under oppgaveløsningen. Elever med høy forventning om å mestre antas å kunne takle utfordrende oppgaver og stressende situasjoner bedre enn elever med lav forventning om å mestre. Mestringsbedømmelse (self-efficacy) har også vist seg å moderere forholdet mellom målorientering og prestasjoner. Mens høy mestringsbedømmelse (self-efficacy) i stor utstrekning har vist seg å være positivt korrelert med *mestringsorientering*, har høy mestringsbedømmelse også vist seg å mediere forholdet mellom bruk av adaptive kognitive og metakognitive strategier under oppgaveløsning for prestasjonstilnærmelsesorienterte elever (se Pintrich, 2000).

Hypotese 5.1

AOD forventes å ha en positiv sammenheng med elevenes prestasjoner i prestasjonsmålsbetingelsen.

Hypotese 5.2

AOP forventes å ha en svak positiv sammenheng med elevenes prestasjoner på oppgavene under prestasjonsmål.

Hypotese 5.3

Under prestasjonsmålsbetingelse forventes self-efficacy å ha en positiv sammenheng med elevenes prestasjoner.

4. Metode

4.1. Presentasjon av undersøkelsen

Undersøkelsen har som formål å finne ut om det er sammenheng mellom tilnærmelses- og unngåelsesmotivasjon, handlingskontroll, skoleprestasjoner og tilfredshet under oppgaveløsningen i to ulike målbetingelser. Modellen bygger på antakelser om at elevers underliggende motivasjonsprosesser og situasjonelle mål (mestrings- og prestasjonsmål) påvirker elevenes prestasjoner og affektive reaksjoner. Modellen bygger i stor utstrekning på resultatene fra tidligere eksperimentelle studier hvor mer grunnleggende motivasjonsprosesser knyttes til kognitive/ bevisste mål (Elliot og Church, 1997; Elliot og Harackiewicz, 1994; Elliot og Thrash, 2002; Harackiewicz og Elliot, 1993 Sheldon og Elliot, 1999). Videre er det innbakt en antakelse om at prosessen frem mot utfall som prestasjon og tilfredshet blir påvirket av evnen til å regulere egne handlinger, emosjoner og tanker (Baumann, Kazen og Kuhl, 2005; Kuhl, 1994b). Det er valgt å teste ut modellen på sjette klasseelever ved ulike grunnskoler i Oslo.

I dette kapitlet vil det først bli tatt opp metodiske problemer og utfordringer en står ovenfor når en skal designe en slik undersøkelse. De utvalgte testenes faktorstruktur og reliabilitet vil bli presentert, samt prosedyrebeskrivelse. Først vil jeg gå inn på valg av forskningsdesign knyttet til formålet med undersøkelsen.

4.2. Forskningsdesignet

Det ble ut fra formålet med undersøkelsen valgt et ekte eksperimentelt randomisert design (Judd et al., 1991). Et ekte eksperimentelt design er det designet som i størst utstrekning tar vare på den indre validiteten, knyttet til kausale slutninger (Judd et al., 1991). Indre validitet er relatert til i hvilken grad en kan tolke en sammenheng som kausal. Den kausale sammenheng forteller noe om i hvilken grad forandringer i de avhengige variablene skyldes de uavhengige variablene og ikke andre spuriøse faktorer (Lund, 2002). I denne undersøkelsen er det interessant å avdekke om det er kausale årsakssammenhenger mellom

manipulerte orienteringer mot mål i klasserommet og elevers prestasjon/velvære. En annen målsetting er å studere sammenhenger mellom temperament, motiv, handlingskontroll og prestasjoner/velvære og videre om disse variablene moderer forholdet mellom mål og prestasjon/velvære. For å oppnå valide slutninger er grad av kontroll viktig. Det vil være ønskelig å utlede kausale slutninger, men det eksperimentelle designet åpner kun for kausale slutninger om forholdet mellom det som manipuleres og de avhengige variablene. Med hensyn til de andre sammenhengene åpner designet kun for å trekke slutninger om relasjoner mellom de ulike variablene.

I neste avsnitt vil jeg kort drøfte hvilke trusler som er knyttet til kausale årsaksslutninger (Bollen, 1989). Spesielt tas det opp tre ulike trusler mot validiteten. Disse truslene har sammenheng med isolasjon, samvariasjon og temporalitet.

Det er ønskelig at andre variabler enn de eksperimentelt manipulerte forstyrrer årsak – virkning forholdet. Dette kriteriet er knyttet til krav om *isolasjon*. Det vil si at forsøksbetingelsene er manipulerte på en slik måte at de ikke forstyrres av forhold som kan påvirke i hvilken grad for eksempel betingelsen knyttet til mål er årsak til forandring i velvære og ikke en annen spuriøs faktor (Bollen, 1989). Dette forholdet er avgjørende for i hvilken grad forandringer i en avhengig variabel kan fastlås å være forklart ut fra forandringer i en uavhengig variabel.

En fordel med å ha flere uavhengige variabler er at det gis utvidet informasjon knyttet til samspill mellom de uavhengige variablene (Lund, 1996). *Samvariasjon* knyttes også til styrken i de statistisk signifikante verdier i undersøkelsen. Det er viktig at forskjellene som registreres i undersøkelsen har signifikante størrelser.

Temporalitet er knyttet til tidssekvensen i målingene, det vil si hvilke faktorer som inntreffer først. Det er viktig at årsaken (X) inntreffer tidsmessig før den faktoren som antas å være virkningen (Y). Et ekte eksperimentelt design vil nettopp ivareta *temporalitet*, det vil si at årsaken antas å være i manipuleringen av de uavhengige variablene, mens virkningene antas å komme i etterkant (Bollen, 1989). Designet i undersøkelsen sikrer at relasjonene i den teoretiske modellen; motivdisposisjon, handlingsregulering og mestringsbedømmelse som er målt forut for induseringen av situasjonelle målorienteringer, samt påfølgende målinger av prestasjoner og tilfredshet under oppgaveløsningen er *sekvensielle*. Alle de uavhengige

variablene kommer i forkant av den eksperimentelle betingelsen, og de avhengige variablene kommer i etterkant. Designet vil dermed ta vare på rekkefølgen som følges i den teoretiske redegjørelsen og den antatte sammenhengen mellom variablene i undersøkelsen. Rekkefølgen av variablene vil også sikre at de variablene som blir målt forut ikke vil bli påvirket av de som følger i etterkant. Dette gjelder spesielt den eksperimentelle induseringen av mål. Det er imidlertid viktig å påpeke at temporalitet i seg selv ikke gir grunnlag for kausale slutninger.

4.2.1 Utvalg

Skolene som ble valgt ut, var hentet fra et sample av skoler som hadde tilsvarende score på de nasjonale prøvene i matematikk og lesing for grunnskoletrinnet. Mer konkret så var de ulike skolene i undersøkelsen plassert mellom nummer 50 og 400 totalt blant alle landets grunnskoler (klyngeutvalg) på de nasjonale prøvene. Til sammen ble 15 ulike skoler i Oslo-området kontaktet. Det viktigste kriteriet for å bli med i utvalget var matematikkscoren. Variasjonen i matematikkprestasjoner mellom skolene i utvalget var derfor ikke stor. Den beste klassen oppnådde en t-skåre på 62 og den svakeste en skåre på 54. Gjennomsnittet på landsbasis er satt til 50, mens et standardavvik er satt til 10 poeng. I Oslo var $m = 53$ (Skoleporten.no). Snittet i utvalget er 57. Det vil si at elevene fra skolene i utvalget er litt over middels presterende elever i Oslo-skolen. Leseprestasjonene varierer noe mer enn matematikkscoren (fra 50-73, $m = 60$, i Oslo var $m = 56$). På bakgrunn av at jeg leser opp alle spørsmål og oppgavetyper i oppgavesettet høyt, ble imidlertid matematikkprestasjonene vektlagt.

Det endelige utvalget var på 17 skoleklasser bestående av 314 elever på 6. klassetrinnet i Oslo.

4.2.1.1 Frafall

Av de 15 skolene som det ble sendt forespørsel om å være med i undersøkelsen til ble alle fulgt opp med telefonsamtale etter en uke. Forespørsel om deltakelse i undersøkelsene var sendt rektor eller den administrativt ansvarlige på de respektive skolene. På de skolene som avslo å være med i undersøkelsen var begrunnelsen tidsbegrensninger i forbindelse med at de deltok i andre undersøkelser og dermed ikke hadde anledning til å være med på flere undersøkelser. Hos de resterende skolene ble alle avtalene om tid og sted for gjennomføringen

av undersøkelsen avtalt med de ulike klasseforstandere i de enkelte klassene (se 4.4 for utdypet prosedyre).

Av det totale antall elever i de 17 klassene var 5 rapportert syke og deltok ikke i undersøkelsen. 4 av elevene i undersøkelsen ble videre tatt ut av klasseforstandere på grunn av lærevansker eller andre funksjonshemninger.

Under gjennomføringen av undersøkelsen ble det satt som et krav at elevene i minst mulig grad skulle forstyrre hverandre mens de besvarte spørsmål og løste oppgaver. Dette fordi oppgaveløsningen er en viktig indikator. Det ble derfor vektlagt at oppgavene måtte løses individuelt og ikke gjennom samarbeid.

Frafallene i undersøkelsen antas å ikke være påvirket av noen systematiske omstendigheter, og utvalget i analysen betraktes som tilfredsstillende valid. En eksperimentell studie utført i naturlige klasseromsomgivelser vil nødvendigvis også være sensitiv overfor naturlig uro og andre forstyrrende forhold. Det ble i gjennomføringen av undersøkelsen gitt rom for normal og dempet klasseromsstøy for å unngå påvirkning av omgivelsene.

4.3 Validitet og reliabilitet

I dette avsnittet vil målene i undersøkelsen sett opp mot validitets- og reliabilitetskriterier. Validitet refererer til i hvilken grad målene reflekterer det operasjonaliserte begrepet eller konstruktet det skal tappe uten å være påvirket av andre systematiske feil (Judd, Smith og Kidder, 1991). Instrumentenes reliabilitet undersøkes ved hjelp av Cronbachs Alpha, mens begrepsvaliditet undersøkes med faktoranalyse. Målenes reliabilitet er ikke noe bevis for god validitet i seg selv, men god validitet er avgjørende for god reliabilitet.

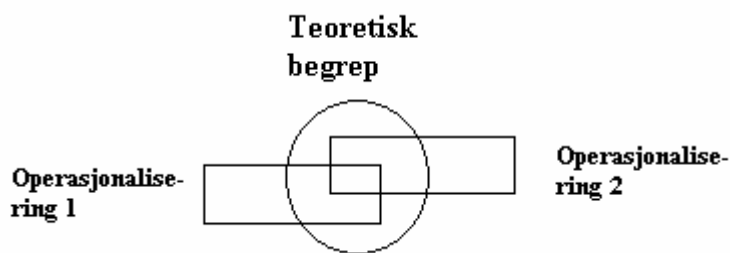
Kean (2001) mener at det er mer hensiktsmessig å beholde et helhetlig validitetsbegrep på tvers av ulike metodiske tilnærminger. Validitet bør derfor knyttes til en overordnet form for validitet. For å nå en tilfredsstillende begrepsvaliditet er det viktig at vi måler begrepene som benyttes på en nøyaktig måte. Begrepsvaliditet blir sett på som den overordnede validitetsformen. Den fokuserer på i hvilken grad det er samsvar mellom det definerte

teoretiske konseptet og de operasjonaliserte indikatorene som blir brukt i undersøkelsen (Kerlinger og Pedhazur, 1973).

Konstruksjons- eller begrepsvaliditet blir ofte brukt om hverandre. Kleven (2002, s. 22) understreker at konstruksjonsvaliditet referer til i hvilken grad vi lykkes med å operasjonalisere det teoretiske begrepet. Det må i denne sammenhengen antas at det eksisterer feilkilder mellom operasjonalisering av målingen og selve begrepet som blir operasjonalisert. Feilkilder kommer frem under selve datainnsamlingen, dette fordi det blir større avstand mellom det intenderte begrepet og begrepet slik det er operasjonalisert (Kleven, 2002).

Det viktige aspektet for vurderingen av validitet blir da å forsøke å analysere forholdet mellom to ulike verdener; det *observerte* universet av mulige responser eller svar, tolket ut fra et univers av mulige tolkninger på disse svarene og det *teoretiske* begrepet som refererer til den rollen responsene blir tolket å ha. Denne operasjonaliseringen av begrepet eller konstruksjonene er sensitiv til elevens ulike svar i undersøkelsen, og disse empiriske resultatene i undersøkelsen settes opp mot hvordan begrepet er operasjonalisert.

For å ta hensyn til at det ikke eksisterer noen perfekt sammenheng mellom det teoretiske begrepet og det operasjonaliserte, har Judd og medarbeiderne (1991) kommet opp med en ligning som både tar hensyn til validitets- og reliabilitetsaspektet. Ligningen er: *Observert score = valid score + systematiske feil + tilfældige feil*. Dette vil si at vi tar utgangspunkt i den observerte scoren fra undersøkelsen. Den blir imidlertid modifisert siden det operasjonaliserte begrepet aldri oppnår en perfekt valid score. Validiteten i de observerte scorene blir svekket av både systematiske- og tilfældige feil. *Systematiske-* og *tilfældige målefeil* reduserer den samlede konstruksjonsvaliditeten (Judd et al., 1991). Tilfældige målefeil jevner seg imidlertid ut over tid og med størrelse på utvalget, systematiske målingsfeil derimot refererer til at den konkrete operasjonaliseringen av begrepet påvirkes av andre operasjonaliseringer (Kleven, 2002). Det vil på den ene siden si at begrepet som blir forsøkt målt kan påvirkes av at ikke hele begrepet blir operasjonalisert, men deler av det. På den andre siden kan andre operasjonaliseringer delvis eller helt dekke den operasjonaliseringen som er gjort av begrepet (se figur 5).



Figur 5: Illustrasjon av systematiske målingsfeil (Kleven, 2002: 123).

Som nevnt ovenfor ønsker vi å vurdere systematiske målingsfeil (validitetsaspektet) i undersøkelsen. Vi går fra reliabilitetsaspektet hvor vi undersøker skalaens indre konsistens og eventuelle avvik, til validitetsaspektet hvor vi ønsker å se på de ulike itemenes avvik og konsistens til sine predikerte faktorer. Ved å vurdere de systematiske målingsfeilene ønsker vi å utdype to ulike forhold i tilknytning til begrepsoperasjonaliseringen: vi ønsker å avdekke forholdet mellom *konvergerende* og *divergerende* validitet (Judd et al., 1991). Undersøkelsens faktoranalyse vil vise i hvilken grad det er samsvar mellom begrepene som settes opp, og operasjonaliseringene gjort av dem i undersøkelsen. Vi ønsker på den ene siden å se om begrepene skiller seg vesentlig fra hverandre (Judd et al., 1991). I denne undersøkelsen er de operasjonaliserte målene analysert gjennom korrelasjoner ved hjelp av multiple mål. Det vil si at det er tversnittsmålingen som er utgangspunktet for bedømmingen om det er tilfredsstillende *konvergent validitet* i undersøkelsen. På den andre siden ønsker jeg å finne ut om de ulike begrepene skiller seg fra hverandre (Judd et. al., 1991). Jeg er interessert i å finne ut om de antatte faktorene i de operasjonaliserte begrepene stemmer overens med de faktorene jeg finner i analysen. Det vil si at faktorene viser høy sammenheng hvor det forventes å være høy sammenheng og lav sammenheng hvor det forventes å være lav sammenheng.

Faktoranalysen ble kjørt i SPSS (Statistical Package of Social Sciences). En prosedyre hentet fra Carver og Whites utprøving av deres BIS/BAS- skala (1994) er brukt for å undersøke faktorstrukturen i de ulike skalaene. Prinsipal komponent ekstraksjon er her valgt i forkant av prinsipal faktoranalyse som ekstraksjonsmetode for å estimere antall faktorer. Der det teoretiske grunnlaget bak testen tilsier at det er et visst antall faktorer blir imidlertid dette etterspurt ved prinsipal faktoranalyse. Videre blir *oblique rotasjon* med rotasjonsmetode *direct oblimin* brukt når det er antatt å være korrelasjon mellom begrepene. Analysene hvor det er brukt oblique rotasjon presenteres ved mønstermatrisen ("*pattern matrix*"). *Ortogonal rotasjon* med rotasjonsmetode *varimax* brukes i valideringsprosessen i de tilfellene det teoretisk ikke forventes å være korrelasjon mellom faktorene. Ortogonal rotasjon

minimaliserer antallet variabler som har høye ladninger på hver og en faktor ved at faktorene roteres vinkelrett for å tilpasse indikatorene til faktorene. Ved rotasjon blir matrisen transformert over i en rotert faktormatrise som er lettere å fortolke enn den uroterte. Når det gjelder skalaer det tidligere har vært vanlig å teste ut faktorstrukturen ved hjelp av begge rotasjonsmetoder på har jeg valgt å følge en tilsvarende prosedyre. I en vurderingsprosess kan det settes ulike krav til konvergent eller divergent validitet. Comrey og Lee (1992) foreslår at ladninger med en faktor over .71 (50% overlappende varians) er betraktet som fremragende, .63 (40% overlappende varians) som veldig bra, .55 (30% overlappende varians) som bra, .45 (20% overlappende varians) som ok og .32 (10% overlappende varians) som svakt. Her er det valgt å vurdere faktorene ut fra i hvilken grad en norsk versjon av testen som vurderes tidligere er normert for barn eller unge. Den interne konsistensen testes empirisk gjennom *Cronbach's Alpha*. Kravet til Alpha er satt til .60.

I det følgende vil alle testene bli gjennomgått. Gjennomgangen vil også innebære en innholdsmessig vurdering av testene (hva testene er ment å tappe). Der det er aktuelt vil det kort også presenteres hvordan testen har fungert tidligere. Analysene er utført med målsetning om å undersøke om det teoretiske grunnlaget bak testene i rimelig grad passer med data. De substansielle kriterier (skjevhet, kurtosis og standardavvik) blir kun referert til i tilfeller der kravene ikke er oppfylt²⁶. Det vises ellers til appendiks. Det samme gjelder eventuelle ”outliners” eller ”residualer”.

Prosjektet er rapportert inn til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste, datafaglige sekretariat (se vedlegg) og er vurdert i henhold til personregistreringsloven. Forespørslene til skolene ble videreformidlet fra rektor på de respektive skolene til klasseforstanderne som valgte ut 2 enkelt timer (2 x 45 min) til gjennomføring av undersøkelsen i hver klasse. Klasseforstanderne i de ulike klassene hadde ansvar for å kopiere vedlegg om godkjenning fra foreldre til den enkelte elev, og videre samle inn godkjenningene (godkjent av foreldre eller foresatte) fra elevene som var med i undersøkelsen.

²⁶ Jeg har valgt å bruke det vanlige kravet om at gjennomsnittet og standardavviket skal ha et 2:1 forhold eller mindre (Tabachnick og Fidell, 2001, s 588), mens skjevhet og kurtosis ikke bør overstige ytterpunktene > -2 og $< +2$ for å unngå systematiske målefeil (Frankfort-Nachmias og Nachmias, 1996). Item som er langt unna å oppfylle kravene blir ekskludert, men item i grenseområdet vurderes først i forhold til reduksjon i reliabilitetskoeffisienten. Dette blir vurdert under presentasjonen av hver enkelt test.

4.4 Uavhengige variabler

Undersøkelsens intensjon er å studere stabile trekkdimensjoner assosiert ved motiv-disposisjon og handlingskontroll som forgjengere til forventning om mestring, elevers prestasjoner på verbale og numeriske oppgaver, og tilfredshet under oppgaveløsningen i to ulike målbetingelser. Denne delen av oppgaven vil gå nærmere inn på hvordan begrepene er operasjonalisert i undersøkelsen.

4.4.1 *Mestringsmotivskala* (AMS; Gjesme og Nygård, 1970).

Undersøkelser av mestringsmotivet var i mange år influert av McClelland og medarbeidernes (1953) utvikling av TAT- score, og resultater fra TAT har derfor også formet våre grunnleggende antakelser om mestringsmotivets natur. TAT- teknikken er et projektivt måleinstrument først utviklet av Murray (1938; ref. i Heckhausen, 1991). McClelland og hans medarbeidere (1953) forkortet og forenklet instrumentet men beholdt dens projektive karakter.²⁷ Forsøkspersonene blir vist et bestemt antall bilder og deretter skal de svare på innholdsrelaterte spørsmål knyttet til bildene. Forsøkspersonens tolkning av hva som hender på bildene blir så scoret opp mot positive og negative trekk knyttet til motiv. TAT- testen og andre projektive testers fordel er for det første at hensikten bak testingen er mindre åpenbar for forsøkspersonen. Testens relativt frie form gjør for det andre at den også fanger opp ikke-motivasjonelle beskrivelser som er relevante for atferd og samtidig gir stor frihet for utforming av svar. Det er heller ingen fastlagte spørsmål her. TAT har vist god evne til å predikere prestasjoner på bakgrunn av elevenes score på mestringsmotivet i testen (McClelland et al., 1953). TAT er imidlertid også omdiskutert som måleinstrument. Kritikerne har først og fremst fokusert på reliabilitetsproblemer i forhold til forskeres tolkninger av et så omfattende responsmateriale som forsøkspersonene gir.

Gjesme og Nygård (1970) har utviklet et spørreskjema som både måler motivet relatert til frykten for å mislykkes og motivet knyttet til ønsket om å lykkes (Mf og Ms). De bruker items som kombinerer affektive erfaringer med subjektiv suksess- og mislykkelses- relevans. Nygård og Gjesme (1973) mener at et problem med TAT er at den ikke gir separate Ms- og Mf- skårer, men et samlet mestringsmotiv. AMS (Achievement Motive Scale) har også vist

²⁷ Projektive tester har som mål å frembringe personens ubeviste tanker, og så score personens tolkning av bildene inn i atferdskategorier.

seg å ha god reliabilitet og validitet. AMS knytter affekt til vurdering av ytelse og ikke til affekt i tilknytning til ytelse som McClelland gjør (Nygård og Gjesme, 1973).

McClelland (et al., 1989) mener imidlertid at slike selvrapporteringsskalaer ikke tilfredsstillende måler ubevisste motiver. Heckhausen (1991) viser derimot til at spørreskjemaer og TAT i stor utstrekning måler de samme faktorene. Heckhausen legger også vekt på at AMS fungerer tilfredsstillende i forhold til å predikere Ms og Mf. Gjesme og Nygård (1970) har valgt å rette itemene mot affekt i ytelsen i situasjoner som er middels vanskelige. Itemene i AMS er også sensitive overfor det *subjektivt oppfattede vanskelighetsnivå*. Dette fordi Ps og Pf (elevens egen antakelse om sannsynlighet for å oppnå suksess eller å mislykkes i situasjonen) vekker motivet ved moderat vanskelighetsgrad (tilnærming hos Ms- orienterte, og unngåelse hos Mf- orienterte). Med utgangspunkt i Atkinsons (1974) teori vil dette være mer teoretisk korrekt. Det er også viktig at vanskelighetsnivået relateres til den subjektive opplevelsen hos eleven. AMS har vist seg å gi tilfredsstillende korrelasjoner mellom Ms/Mf og skoleprestasjoner i flere undersøkelser (Christophersen og Rand, 1982; se også Heckhausen, 1991; Nygård, 1977; Rand, 2001).

Gjesme og Nygårds (1970) skala opererer med to dimensjoner, den ene er motivet for å søke suksess og den andre er motivet for å unngå å mislykkes. Testen har som mål å avdekke på den ene siden (a) kapasiteten til å forvente enten positiv eller negativ affekt i mestringssituasjoner og på den andre siden (b) måle styrken på elevens subjektive sannsynlighet for suksess i en situasjon (Rand, 2001). Testen har vist tilfredsstillende faktorer både med hensyn til å skille Ms fra Mf (for oppsummering av resultater knyttet til AMS-reliabilitet se Christophersen og Rand, 1982, Man, Nygård og Gjesme, 1994; Rand, 1978).

Forsøkspersonene skal ved hjelp av avkrysning ta stilling til om det enkelte utsagn passer: 1. "Slett ikke", 2. "Ikke så verst", 3. "Ganske godt", eller 4. "Svært godt". Det er 15 setninger for både suksessmotivet og angstmotivet.

Eksempel på setninger som i testen som skal måle suksessmotivet er "*Jeg liker å arbeide selvstendig*". Eksempel på mål for orientering mot angstmotivet er "*Jeg er engstelig for å arbeide selvstendig*".

Faktoranalysene i denne undersøkelsen viste tilfredsstillende faktorladning på de to predikerte faktorene (se tabell 1). Alle de enkelte itemene i AMS- skalaen viste seg å ha en tilfredsstillende factorsammensetning ved prinsipalfaktoranalyse med varimax rotasjon.

Kort oppsummert har AMS- skalaen (Gjesme og Nygård, 1970) tilfredsstillende indre konsistens og lader på de to antatte faktorene; tilnærmelse og unngåelse. AMS (Gjesme og Nygård, 1970) viser også en relativt høy reliabilitet på henholdsvis; $M_s = .90$ og $M_f = .88$.

Tabell 1: Faktorladning på AMS – Prinsipal faktor analyse med varimax rotasjon

	Faktor	
	M_s	M_f
Ms1	,504	-,171
Ms2	,511	-,200
Ms3	,588	
Ms4	,509	
Ms5	,578	
Ms6	,668	
Ms7	,648	,102
Ms8	,681	
Ms9	,537	
Ms10	,746	
Ms11	,544	
Ms12	,597	
Ms13	,537	
Ms14	,754	
Ms15	,631	
Mf1	-,297	,475
Mf2		,461
Mf3	,253	,504
Mf4		,572
Mf5	-,134	,525
Mf6		,677
Mf7		,625
Mf8		,487
Mf9		,618
Mf10		,656
Mf11		,703
Mf12		,539
Mf13		,640
Mf14		,558
Mf15		,574

4.4.2 *Action Control Scale* (ACS-90) (Kuhl, 1994a; English version of the German HAKEMP-90)

Testen måler vedlikeholdsmekanismen og opprettholdelse av intensjonene en har i et handlingsforløp (Kuhl, 1994a). Testen måler tre ulike dimensjoner som kan hindre eller fremme tre ulike handlingskontrolldimensjoner;

1. erfaringer med å mislykkes (AOF) vs. tilstandsorientering (SOF).
2. Grad av beslutnings- og handlingsplanlegging (AOD) vs. tilstandsorientering/nøling (SOD).
3. Utførelsesrelatert (AOP) vs. viljehandling (SOP).

Disse deles inn i to ulike tilstander: Den ene er *tilstandsorientert*, som indikerer problemer med å skjerme seg fra handlingskonkurrerende tanker og nøling i handlingsutførelsen. Den andre er *handlingsorientert*, som beskriver større effektivitet i å gå fra vurdering til handling. ACS har vist seg å gi tilfredsstillende reliabilitet og validitet i flere undersøkelser. Kuhl (1994, 2005) viser til tilfredsstillende reliabilitet og validitet både på handlingsorientering og tilstandorientering i skalaen. Faktoranalyse av subskalaene har også vist tilfredsstillende distinksjon mellom AOD, AOF og AOP (Boekaerts, 1994; Dieffendorf et. al., 1998; Kuhl, 1994, 2005). Spesielt AOD (avslutte pågående handlinger) og AOF (individets grad av handlingslammelse), har vist høy indre konsistens (henholdsvis på .80 og .70, Kuhl, 2005). I denne undersøkelsen er det besluttet å se på de tre ulike sub-skalaene hver for seg. Dette fordi det viser seg at det kan predikeres ulike handlingskonsekvenser ut fra de ulike skalaene.

Handlingskontrollskalaen ble oversatt og tilpasset 6. klasseelever ut fra den engelske versjonen av Action Control Scale (ACS-94), som bygger på Julius Kuhls ”The German HAKEMP-90”. Skalaen er ikke utgitt eller tilpasset barn i norske forhold og ble tilpasset norske elever i 6. klasse på barnetrinnet. Kuhl har imidlertid gitt en bekreftelse via mail om at testen egner seg like godt for barn som for voksne. Skalaen er videre tilpasset faktorstrukturen i de tre underskalaene (AOD, AOP, AOF).

Skalaen blir avkodet ved at svært handlingsorienterte alternativer blir gitt 1 poeng, mens de tilstandsorienterte alternativene gis 0 poeng.

Eksempel på item ”*Hvis jeg har glemt å gjøre leksene mine*”.

A ”*Får jeg en vond følelse i magen*” (tilstandsorientert), eller

B ”*Tenker jeg ikke så mye på det*” (handlingsorientert).

ACS ble videre faktoranalyisert for å kunne deles i de tre predikerte underfaktorene: AOF, AOD og AOP (se tabell 4). Item som ikke scoret tilfredsstillende på en faktor, eller faktorer med for høy skjevhet og kurtosis ble tatt ut.

Etter faktoranalysen ble et AOF-item fjernet, da item 9 ikke ladet på AOF- faktoren, det førte også til en markant høyere reliabilitet å fjerne itemet. I AOD- skalaen ble to item (3 og 8) tatt bort etter faktoranalysen for å øke reliabiliteten. Av AOP ble seks item fjernet etter faktoranalysen. Analysen viste at itemene 1, 4, 6, 8, 10 ikke ladet tilfredsstillende på denne faktoren, mens item 3 ble tatt bort på grunn av høy skjevhet. Item 6, 8 og 10 i AOF skiller seg i større grad fra de andre setningene i AOF. Det er mulig at de ble for abstrakte og i for liten grad handlingsspesifikke for elever i 6. klasse. Dette kan være grunnen til at de ikke lader tilfredsstillende på faktoren.

Diefendorff og medarbeiderne (2000) testet ACS i en komparativ studie av 6 ulike grupper bestående av universitetsstudenter og nyutdannede studenter i jobb. I Diefendorff og medarbeidernes studier viste det seg, i likhet med denne undersøkelsen, at det eksisterte en svak faktorladning på item 9, 14, 18, 23, 24, 25 og 30. Diefendorff og medarbeiderne (2000) mente at de tre subskalaene blir klarere ved at disse itemene tas bort. De valgte i tillegg å ta ut item 1, 6, 7, 12, 16, 17, 27 og 32 da de mente at det var mest hensiktsmessig for å oppnå en bedre faktorstruktur i de tre underskalaene. Denne undersøkelsen har valgt å ikke redusere flere item enn de 9 førstnevnte.

Faktorstrukturen i denne undersøkelsen (Tabell 2) er tilfredsstillende selv om det beholdes flere item enn Diefendorff og medarbeiderne (2000) har valgt å gjøre i sine studier.

Cronbach's Alpha indikerer en tilfredsstillende reliabilitet på de tre dimensjonene; AOF = .73, AOD = .79 og AOP = .61. Faktoranalysen ladet tilfredsstillende i 3 ulike faktorer, og viste dermed at AOF, AOD og AOP begrepsmessig kan atskilles innenfor det samlede handlings- og tilstandsorienterings perspektivet (Kuhl, 1994).

Tabell 2: Faktorladning på ACS - Prinsipal faktor analyse med direct oblmin rotasjon

Item	Faktor		
	AOD	AOF	AOP
AOD1	,421	,219	,181
AOD2	,432	,178	
AOD3	,482	,165	
AOD4	,546	,158	,165
AOD6	,499		,157
AOD7	,515	,172	,146
AOD9	,662	,107	
AOD10	,594	,130	,181
AOD11	,509		,170
AOD12	,577		,181
AOF1		,371	-,156
AOF2	,171	,509	
AOF3		,279	
AOF4		,346	-,298
AOF5		,283	
AOF6	,118	,469	
AOF7		,424	
AOF8		,532	-,122
AOF10	,156	,480	-,199
AOF11	,199	,607	-,159
AOF12	,137	,491	
AOP2	,217		,344
AOP5			,541
AOP7	,190		,461
AOP9			,368
AOP11	,166	-,147	,522
AOP12	,253	-,148	,434

4.4.3 Eksperimentell manipulasjon av mestrings- og prestasjonsmål

Harackiewicz og Elliots indusering av mål (1993) var utgangspunktet for våre to eksperimentelle betingelser i undersøkelsen. Elliot og Harackiewicz (1993) fokuserer i prestasjonsmålets introduksjon på en normativ vurdering av egen kompetanse (evne til å prestere godt i forhold til andre), mens i mestringsmålet fokuseres det på en personlig involvering i spillet (gleden av å spille)²⁸.

I mestringsmålsbetingelsen er det videre vektlagt individuelle læringsgevinster knyttet til å mestre oppgavene, mens i prestasjonsmålsbetingelsen er prestasjonsgevinster vektlagt ved å prestere godt på oppgavene i forhold til andre. Konkret vektlegges det å se på hvilken

²⁸ De brukte flipperspill som prestasjonstest.

innvirking den enkelte elev får ved en manipulering av et fokus rettet mot sosial sammenligning av prestasjoner i prestasjonsbetingelsen. I mestringsmålsbetingelsen er det vektlagt å manipulere den enkelte elevs fokus på å kunne forbedre egen læringsevne ved å mestre oppgavene. Tidligere undersøkelser hvor mål er manipulert indikerer at prestasjonsmål og mestringsmål har en tilfredsstillende reliabilitet og validitet (Harackiewicz og Elliot, 1993; Elliot og Harackiewicz, 1994, 1996). Mestringmål har vist seg å korrelere med indre motivasjon, mens prestasjonsmål har vist seg å korrelere mer med evaluering av egen kompetanse (Elliot og Harackiewicz, 1994).

4.4.4 Forventning om å mestre (Bjørnebekk, 2007)

Utgangspunkt er hentet fra Banduras (2006) beskrivelse av hvordan oppgavespesifikke skalaer som tapper forventning om å mestre skal konstrueres. Det er i den sammenheng blitt tatt utgangspunkt i å tappe elevenes forventning om å mestre i konkrete oppgaver i en spesifikk oppgavesituasjon (Bjørnebekk, 2007, 2008b). For å kunne knytte forventningen til oppgavene i den spesifikke situasjonen, ble det valgt å gi eksempler på oppgaver som er relaterte til den senere oppgaveløsningen i undersøkelsen på tavlen i forkant av utfyllingen av skalaen (se prosedyren). På denne måten forventes det at skalaen tapper forventninger om å mestre de kommende oppgavene.

Eksempel på item med persipert kompetanse; ”Jeg er sikker på at jeg greier å løse de fleste av oppgavene”. Skalaen ble scoret i en likertskala etter hvor godt elevene mente setningene passet: ”Svært godt” (verdi 4), ”Ganske godt” (verdi 3), ”Ikke så godt” (verdi 2) eller ”Slett ikke” (verdi 1). I tabell 3. ser vi at alle item lader høyt på en forventning om å mestre- faktor.

Tabell 3: Faktorladning på Self-efficacy - Prinsipal faktor analyse med varimax rotasjon

	Faktor Self-efficacy
Self-E1	,781
Self-E2	,724
Self-E3	,682
Self-E4	,757
Self-E5	,722

Nb: Faktorladningene i undersøkelsen er funnet ved Principal Axis, faktorutvelging med Oblique og orthogonal rotasjon. All faktorene lader over > .40.

I Bjørnebekk (2008) oppnådde skalaen en Alpha koeffisient på .87 for elever mellom 11 og 12 år. I denne undersøkelsen er Alpha .85

4.5 Avhengige variabler

4.5.1 Oppgavene.

Oppgavesettene besto av syv ulike typer oppgaver. Det ble vektlagt at oppgavene skulle være nye for forsøkspersonene (dvs. de skulle ikke være velkjente automatiserte oppgaver) og det skulle ikke være oppgaver som tapper intelligens.

Fire av oppgavetyperne var numeriske;

1. En oppgavetype besto av firkanter med 9 eller 10 tall i hver, hvor et av tallene var dobbelt så stort som et av de andre. Disse to tallene skulle elevene finne og sette ring rundt.
2. En annen oppgavetype besto av addisjonsoppgaver hvor fire tall skulle legges sammen i hver oppgaveboks.
3. En tredje oppgavetype besto av to rader med enten tre eller fire tall i hver rad. Oppgavene var konstruert slik at det alltid er et tall i den nederste raden som kan trekkes fra et tall i den øverste rekken slik at summen blir 25. Disse to tallene skulle ringes rundt.
4. Den siste typen av numeriske oppgaver besto av to tilsvarende rader hvor det var tre eller fire tall på hver rad. Her skulle imidlertid elevene finne et tall som lagt sammen med et tall fra den andre raden ble 1000.

Tre av oppgavetyperne var verbale;

1. Ord på mellom 4 og 7 bokstaver. Bokstavene var her stokket om og hadde fått ulik skriftstørrelse og type. Elevene skulle her finne det rette ordet.
2. Rader med syv ulike ord hvor det første ordet betyr det motsatte av et av de andre. Elevene skulle finne antonymet.
3. Den siste oppgavetypen besto av verbale analogier. Oppgavetyperne ble hentet (og alderstilpasset) fra Mønnesland verbalanalogier. Elevene ble her presentert for oppgaver hvor de skal trekke analogislutninger fra verbalt presenterte premisser.

Eks.:

Himmel - blå, gress- (1. Høyt 2. Stort 3. Grønt 4. Vokser).

En målsetning med oppgavene var at det skulle være nokså lette oppgaver (litt under middels vanskelighetsgrad), som ikke ga noen tak- eller gulveffekt. Et krav var videre at de skulle gi god spredning.

Eksempel på numeriske og verbale oppgaver er:

Hvilket tall i nederste rekke kan du trekke fra et tall i den øverste rekken slik at svaret blir 25?

101 107 106

66 71 82

Hva er det rette ordet? iSVA_____

4.5.2 Tilstandsaffekt

Kjerneaffekt (CMQ) plasserer affekt i en 2 x 2- modell ut fra to dimensjoner, som deles inn i; aktivert/deaktivert og behagelig/ubehagelig. I Larsen og Dieners (1992) modell settes affekt videre inn i 8 ulike oktaver ut fra valens og grad av aktivering. Her er hovedaksene høy- og lavaktivering på den ene siden, og velbehag og ubehag på den andre siden. Mellom disse dimensjonene har de plassert aktivert/behagelig og ikke-aktivert/ubehagelig, og på den andre siden aktivert/ubehagelig og deaktivert/behagelig.

Empiriske forsøk gjort med manipulering av sentralnervesystemet med narkotiske stoffer viser at emosjoner ofte oppstår med gradsforskjell av aktivering, i de ulike dimensjonene av velbehag og ubehag (Russell, 1989, 2002). Bjørnebekk (2007) har utarbeidet en kjerneaffekt-skala med utgangspunkt i CMQ og Larsen og Dieners oktaner ved å fordele item i den affektive strukturen beskrevet hos Larsen og Diener (1992). Russell og Feldman Barrett (1998) har testet ut en lignende modell og oppnådde tilfredsstillende faktorladninger ved både behag og ubehag, samt dimensjonene engasjert og uengasjert. Bjørnebekk (2007) har videre tatt utgangspunkt i SCAS (The Swedish Core Affect Scale; Vastfjall et al., 2002), samt bakgrunnsfølelser hentet fra Damasio (1999) i utarbeidelsen av items knyttet til disse 8 oktanene. Lav aktivering er utelatt i denne undersøkelsen da det først og fremst er grad av aktivering av behag og ubehag som er ønskelig å se på i denne undersøkelsen.

Den eksplorative faktoranalysen (Bjørnebeek, 2007) indikerer at det er hensiktsmessig å operere med 3 affektdimensjoner og ikke de opprinnelige 8 til Larsen og Diener (1992) når det er barn som er forsøkspersoner. De tre faktorene er; aktivert positiv affekt, aktivert negativ affekt og lavt aktivert negativ affekt.

Skalaen er scoret ut fra hvordan elevene opplevde oppgaveløsningssituasjonen, fra 1 (Veldig lite eller ikke i det hele tatt) til 5 (Svært mye). Eksempel på items er: *"Engasjert"* (aktivert positiv affekt), *"Misfornøyd"* (aktivert negativ affekt), *"Kjedet meg"* (lavt aktivert negativ affekt).

En prinsippal faktoranalyse med oblique rotasjon ga 4 faktorer med eigenvalue over 1, de forklarte 54,6 % av variansen. Det var kun 3 av faktorene som ladet på egne faktorer. En ny faktoranalyse hvor det ble bestilt 3 faktorer viste 43,5 % av variansen.

Itemene 3 (Rolig) og 15 (Avslappet) ladet på 2 ulike faktorer (henholdsvis aktivert positiv affekt og lavt aktivert negativ affekt) og ble fjernet sammen med item 7 (Opphisset). Også item 20 (Trist) ble tatt ut pga. skjevhet.

Tabell 4: Faktorladning på KAS - Prinsippal faktor analyse med oblique rotasjon

Items	Faktor		
	Aktivert positiv affekt	Aktivert negativ affekt	Lav negativ affekt
Aktivert positiv affekt 1	,608		-,185
Aktivert positiv affekt 2	,600		-,225
Aktivert positiv affekt 3	,339	-,425	,230
Aktivert positiv affekt 4	,599	,113	-,226
Aktivert positiv affekt 6	,668		-,124
Aktivert positiv affekt 10	,726	-,224	
Aktivert positiv affekt 12	,575	-,191	
Aktivert positiv affekt 13	,682		-,276
Aktivert positiv affekt 14	,620		-,285
Aktivert positiv affekt 15	,472	-,312	,378
Aktivert positiv affekt 18	,509	,101	
Aktivert negativ affekt 5		,657	
Aktivert negativ affekt 7	,251	,475	
Aktivert negativ affekt 9	-,113	,494	,312
Aktivert negativ affekt 11	-,153	,553	,227
Aktivert negativ affekt 16		,557	,264
Aktivert negativ affekt 17		,730	
Lav negativ affekt 8	-,260	,154	,650
Lav negativ affekt 19	-,365		,542
Lav negativ affekt 21	-,144	,109	,619

Cronbachs Alpha ble henholdsvis: Aktivert positiv affekt = .86, Aktivert Negativ affekt = .75 og Lav Negativ affekt = .72. Disse faktorene stemmer overens med det teoretiske grunnlaget for skalaen.

3.5.3 Tilfredshet under oppgaveløsningen målt med utgangspunkt i Satisfaction with Life Scale (SWLS; Diener et al., 1985).

Testen er ment å tappe affekt etter en kognitiv vurdering av situasjonen.

Skalaen målte hvor godt elevene mente setningene passet: ”Svært godt” (verdi 4), ”Ganske godt” (verdi 3), ”Ikke så godt” (verdi 2) eller ”Slett ikke” (verdi 1). Eksempel på items er: *”Det var en glede å løse oppgavene”*.

Faktoranalysen for tilfredshet under oppgaveløsningen viste en tilfredsstillende faktorstruktur for den predikerte faktoren (se tabell 5).

Tabell 5: Faktorladning på tilfredshet - Prinsipal faktor analyse med varimax rotasjon

	Faktor
Item	Subjektivt velvære
SubVelpos1	,689
SubVelpos2	,779
SubVelpos3	,886
SubVelneg4	,459
SubVelneg5	,774

Tilfredshet under oppgaveløsning hadde Cronbachs alpha på .89.

Subjektivt velvære under oppgaveløsning blir regnet ut ved; Bedømmelse av velvære + Aktivert positiv affekt - Aktivert Negativ Affekt. I Bjørnebekk’s (2007) versjon av skalaen har valgt å ta utgangspunkt i tilfredshet under arbeid med oppgavene. Denne affektbedømmelsen er knyttet til en kognitiv vurdering av tilfredshet.

4.6 Prosedyre

De 17 klassene var som tidligere nevnt delt tilfeldig inn i de to hovedbetingelsene; mestringsmål (9 av klassene) og prestasjonsmål (8 av klassene). Jeg ga så følgende presentasjon i forkant av undersøkelsen:

”I disse to timene skal dere svare på noen spørsmål. Husk at det er ingen riktige eller gale svar. Ingen av spørsmålene har noe med skolen å gjøre. Dere kan trygt svare ærlig, det dere svarer vil ikke bli vist til andre. Dere skal ikke skrive navn på heftene, så ingen kan vite hvem som har skrevet hva. (Etter dette ble heftene delt ut). Jeg kommer underveis til å si i fra når dere skal bla om til neste side. Ikke bla om før jeg sier fra”.

Elevene løste så selvrapportskjemaene suksessivt, i takt med at utsagnene ble lest opp. Til hvert spørreskjema ble introduksjonen lest opp høyt og rolig. Etter 45 minutter hadde de obligatorisk friminutt, hvor forskningsleder skrev opp eksempler på oppgavetypen de skulle løse på tavlen (se oppgavespørsmålene i vedlegget).

Introduksjonen til de ulike målene ble lest opp når elevene kom inn til de siste 45 minuttene:

Gruppe 1

Mestringsmål: *De neste 20 minuttene får dere arbeide med noen oppgaver. Dere kan arbeide med så mange oppgaver dere vil. Oppgavene har ingenting med skolen å gjøre og er av nokså lett vanskelighetsgrad. Det vi er interessert i å undersøke er hvor mye dere lærer av å arbeide med denne typen oppgaver. Når vi har gått gjennom oppgavene har dere mulighet til å få tilbakemelding på hvor godt dere har gjort det. Her ser dere eksempler på oppgavene dere får anledning til å øve på (peker på en og en av de syv oppgavetypene på tavlen og gjennomgår løsingen av dem sammen med elevene).*

Gruppe 2

Prestasjonsmål: *De neste 20 minuttene får dere arbeide med noen oppgaver. Dere kan arbeide med så mange oppgaver dere vil. Oppgavene har ingenting med skolen å gjøre og er av nokså lett vanskelighetsgrad. Det vi er interessert i å undersøke er hvor godt dere presterer sammenlignet med andre 6.klasse- elever. Når vi har gått gjennom resultatene fra alle elevene i undersøkelsen har dere mulighet til å få tilbakemelding på hvor godt dere*

presterte sammenlignet med andre 6. klasser. Her ser dere eksempler på oppgavene dere får anledning til å øve på (peker på en og en av de syv oppgavetypene på tavlen og gjennomgår løsningen av dem sammen med elevene).

Etter dette besvarte elevene noen item knyttet til oppgavespesifikk self-efficacy før det vesentligste i instruksen ble gjengitt en gang til:

Mestringsmål:

Du skal nå få arbeide med oppgavene. Oppgavene er laget slik at dere har mulighet til å lære noe underveis ved å løse dem. Når vi har gått gjennom resultatene fra alle elevene får du en mulighet til å få tilbakemelding på hvor godt du presterte. Oppgavene har ingenting med skolen å gjøre og er ganske lette å løse.

Prestasjonsmål:

Dere skal nå få arbeide med oppgavene. 400 andre 6. klasse-elever får samme type oppgaver de skal løse. Når vi har gått gjennom resultatene fra alle elevene får dere mulighet til å få tilbakemelding på hvor godt dere presterte sammenlignet med de andre. Oppgavene har ingenting med skolen å gjøre og er ganske lette å løse.

Etter 21 minutter ble elevene fortalt at de skulle avslutte oppgavene selv om de ikke var ferdige, og bla om til spørsmålene på side 14, hvor de avsluttet med å svare på spørsmål som var knyttet til opplevelsen de hadde hatt under løsningen av disse oppgavene (se vedlegg).

5. Resultater

I dette kapitlet vil resultater fra undersøkelsen bli presentert. Innledningsvis vil testenets reliabilitet og deskriptiv statistikk presentert før det blir redegjort for analysemetodene brukt i undersøkelsen. Deretter vil resultatene fra analysene presenteres.

Tabell 6: Oversikt over deskriptive data.

Variabel	N	M	SD	S	K	Observer range
Ms	314	42,207	8,954	-,636	,271	15 – 60
Mf	314	28,256	8,478	,636	,295	15 – 60
AOP	314	10,540	2,645	-,901	,091	6 – 12
AOD	314	16,548	2,779	-,531	-,803	10 – 20
AOF	314	16,991	1,483	-,202	-,612	11 – 22
Mestringsbedømmelse	314	14,922	3,189	-,548	,344	5 – 20
Total prestasjon	314	19,707	8,373	,341	,296	1 – 41
Total sum forsøk	314	24,375	7,895	,246	,292	4 – 41
Prestasjon Numerisk	314	11,812	5,177	-,335	-,718	0 – 20
Forsøk Numerisk	314	14,901	4,784	-,767	-,270	0 – 20
Forsøk verbalt	314	9,474	5,640	,556	-,888	0 – 21
Prestasjon Verbalt	314	7,894	5,496	,607	-,700	0 – 21
Aktivert positiv affekt	314	26,054	7,408	,116	,176	9 – 45
Aktivert negativ affekt	314	9,496	4,662	,946	,178	14. – 22
Lavt aktivert negativ affekt	314	7,375	3,412	,642	-,464	3 – 15
Bedømmelse av velvære	266	12,830	4,046	,048	-,781	5 – 20

N (populasjon) = 314 (utenom affekt knyttet til velvære, se 4.2 for forklaring), S = skjevhet, K = kurtosis, M = gjennomsnitt, SD = standardavvik, Observerte rang = laveste og høyeste observerte verdi i de enkelte skalaene.

5.1 Valg av analyseredskap

Datamaterialet ble analysert med korrelasjon (Pearson's r) og hierarkisk regresjon. Tidligere studier har vist at kjønn er en viktig variabel i motivasjonspsykologien. I alle regresjonsmodellene er derfor hovedeffekten av kjønn analysert på steg 1 (gutt = 0, jente = 1). Målbetingelsene er dummy- kodet med – 1 (prestasjonsmål) og 1 (mestringsmål).

I prosedyren frem mot test av antatt moderasjon/interaksjon blir hver av predikatorvariablene gjennomsnittssentrert. Dette blir gjort for å maksimere tolkbarhet og redusere problemer knyttet til multikolinearitet i analysen av interaksjonseffekter. Hvis ikke de uavhengige variablene sentreres vil interaksjonsproduktet korrelere høyt med sine komponenter. Alle interaksjonsprodukt- termer er videre konstruert ut av de sentrerte variablene ved å multiplisere dem med hverandre (Aiken og West, 1991, s. 49). I denne studien er det valgt å

gjennomføre hierarkisk regresjon av de avhengige variablene hvor de uavhengige variablene er lagt på ulike trinn på bakgrunn av det teoretiske grunnlaget. Dette gir mulighet til å vurdere endring i R^2 for hvert trinn. I grunnlagsmodellen er hierarkiske regresjonsanalyser utført med kjønn på steg 1. Motiver er på steg to og handlings-orientering og mestringsbedømmelse på steg 3. Målbetingelsene er lagt til på steg 4. På steg 5 er toveis- interaksjonene lagt til og på steg 6 er treveis- interaksjonene lagt til.

En oversikt over korrelasjon mellom variablene og reliabiliteten til testene som er brukt i studien er presentert i tabell 6 og 7.

I tabell 7 er M_s moderat positivt korrelert med AOD ($r = .30$) og AOP ($r = .31$), men viser en liten negativ korrelasjon med AOF ($r = -.11$), dermed støttes hypotese 1.1. M_f er moderat negativt korrelert med AOD ($r = -.24$) og AOF ($r = -.22$) dermed støttes også hypotese 1.2. Videre er M_s positivt korrelert med mestringsbedømmelse ($r = .37$), mens M_f har en moderat negativ sammenheng med mestringsbedømmelse ($r = -.20$). Dermed bekreftes både hypotese 1.3 og 1.4. Det forventes også at handlingskontroll og mestringsbedømmelse er positivt relatert i hypotese 1.5, resultatene i tabell 7 viser imidlertid at mestringsbedømmelse kun er moderat positivt korrelert med AOD, dermed gis hypotese 1.5 kun delvis støtte.

Kun M_s ($r = .11$), M_f ($r = -.24$) og mestringsbedømmelse ($r = .15$) viser signifikant korrelasjon med prestasjon. Noe som bekrefter hypotese 1.6 og 1.7 (M_s viser en positiv mens M_f viser en negativ sammenheng med prestasjoner), og hypotese 1.9 (mestringsbedømmelse er positivt korrelert med prestasjoner). Hypotese 1.8 predikerte en positiv sammenheng mellom evne til å initiere handlinger (AOD) og prestasjoner, som vist i tabell 7 er det ingen signifikant sammenheng mellom handlingsorientering og prestasjoner (dermed støttes ikke hypotese 1.8). M_s er moderat positivt relatert til aktivert behagelig affekt ($r = .44$), tilfredshet under oppgaveløsning ($r = .48$) og velvære under oppgaveløsning ($r = .42$). Mens M_f er positivt relatert til aktivert ubehagelig affekt ($r = .20$) og negativt relatert til velvære under oppgaveløsning ($r = -.13$). Dermed gis hypotese 1.10 (M_s er positivt signifikant med velværeskalaene) og 1.11 (M_f er negativt signifikant med velværeskalene) støtte. Blant handlingsorienterings- subskalaene er AOD og AOP positivt relatert til alle utfallsvariablene knyttet til positiv affekt (fra $r = .17$ til $.29$). I motsetning til dette viser AOF en svak negativ korrelasjon med aktivert ubehagelig affekt ($r = -.15$). Dermed bekreftes delvis antakelsen i hypotese 1.12, om at handlingskontroll har en positiv sammenheng med behagelig affekt og

velvære under problemløsning. Mestringsbedømmelse er videre positivt relatert til aktivert positiv affekt ($r = .30$) og velvære under oppgaveløsning ($r = .18$), hypotese 1.13 støttes delvis.

Tabell 7. Reliabilitet og korrelasjon mellom variablene i studien.

N = 314	A	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Ms	.90	1										
2. Mf	.88	-.07	1									
3. AOD	.79	.30**	-.24**	1								
4. AOP	.73	.31**	-.06	.24**	1							
5. AOF	.71	-.11*	-.22**	.18**	-.17**	1						
6. S.-eff.	.85	.37**	-.20**	.30**	.08	.01	1					
7. Mål	-	.18**	.07	.09	.05	-.05	.06	1				
8. APA	.86	.44**	-.04	.22**	.29**	-.08	.30**	.09	1			
9. AUA	.75	.05	.20**	-.09	.01	-.15**	-.14*	-.05	-.13*	1		
10. SDPS	.85	.48**	-.10*	.17**	.25**	-.06	.22**	.19**	.63**	-.15**	1	
11. TWB	-	.42**	-.13*	.22**	.26**	-.02	.32**	.14*	.89**	-.48**	.78**	1
12. Tpres	.91	.11*	-.24**	.04	.08	.04	.19**	-.03	.16**	-.17**	.03	.16**

Nb. 'p < .05 (en-halet), *p < .05; ** p < .01 (to-halet). M_s = Motivet for å søke suksess; M_f = Motivet for å unngå å mislykkes; AOD = Avgjørelsesrelatert handlingsorientering; AOP = Utholdenhetsorientert handlingsorientering; AOF = Handling etter nederlag, S.-eff. = Mestringsbedømmelse, GC = Målbetingelse, APA = Aktivert behagelig affekt; AUA = Aktivert ubehagelig affekt; SDPS = Tilfredshet under problemløsning; TWB = Velvære under oppgaveløsning; Tpres= Total prestasjon.

Siden motivet for å søke suksess viser en signifikant positiv korrelasjon med målbetingelsene kontrolleres det for bidraget til M_s i alle statistiske analyser av bidraget til målbetingelsene.

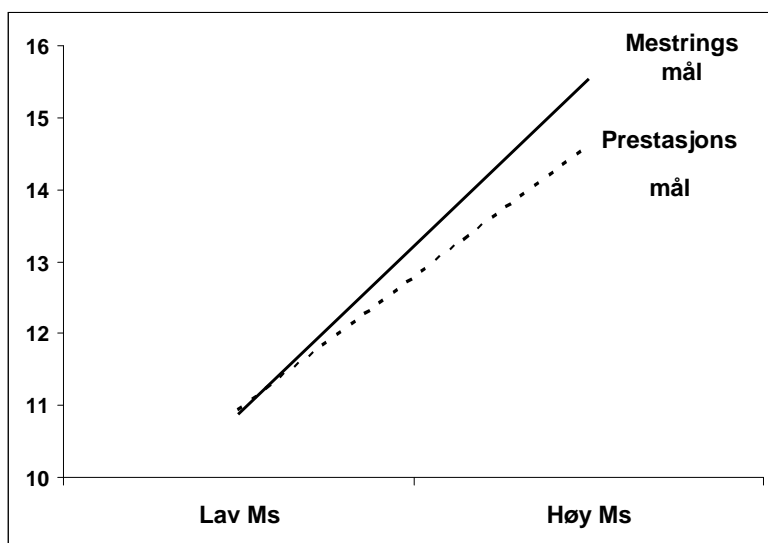
Motiver, handlingsregulering og mål som forgjengere for velvære under oppgaveløsning (TWA)

Regresjon av tilfredshet under problemløsning (SDPS) viste at de antatte forgjengerne i modellen forklarte 26 % av variansen i denne variabelen ($F_{7,306} = 15.25$, $p < .0001$, $R^2 = .26$). Bidraget til kjønn på første steg er ikke signifikant. På andre steg viser M_s en sterk assosiasjon, $\beta = .47$, $t_{1,310} = 9.40$, $p < .0001$, mens bidraget fra M_f ikke er signifikant. $\beta = -.07$, $t_{1,310} = -.36$, $p = .08$, en-halet. M_s forklarte hele 22% av variansen i SDPS. Det vil si at majoriteten av forklart varians i SDPS er assosiert med motivet for å søke suksess. Av subskalaene til handlingsorientering er det kun AOP som bidrar med et unikt signifikant bidrag, $\beta = .11$, $t_{1,307} = 2.02$, $p < .05$. Effekten av målbetingelsene gir et tilleggsbidrag på neste steg, $F_{endring\ 1,306} = 5.33$, $p < .05$, $R^2 = .013$. Mestringsbetingelsen gir høyere tilfredshet under oppgaveløsning enn prestasjonsmål. Den signifikante M_s x mål betingelse interaksjonen, $F_{endring\ 1,305} = 5.33$, $p < .05$, $R^2 = .013$, indikerer at mestringsbetingelsen gir

høyere tilfredshet blant individer som scorer høyt på M_s , men ikke for de som scorer lavt (se figur 6). Dermed bekreftes ikke hypotese 2.2, siden M_s -dominerte aktiverer mer positiv affekt i den mestringsfokuserte betingelsen enn i den prestasjonsfokuserte (se figur 6). Den signifikante $M_f \times$ mål- interaksjonen, presentert i figur 12, $F_{\text{Change } 1, 304} = 4.18$, $p < .05$, $R^2 = .01$, indikerer videre at mestringsbetingelsen leder til høyere tilfredshet under oppgaveløsning for de med høyt motiv for å unngå å mislykkes (M_f) enn prestasjonsmålsbetingelsen. Dermed bekreftes antakelsen i hypotese 2.1 om at prestasjonsfokus bidrar negativt til velvære under oppgaveløsningen for de elevene som scorer høyt på M_f (se figur 7). Interaksjonen mellom mestringsbedømmelse \times målbetingelse og tilfredshet under oppgaveløsning viste heller ingen signifikant sammenheng, dermed ga ikke hypotese 3.3 støtte.

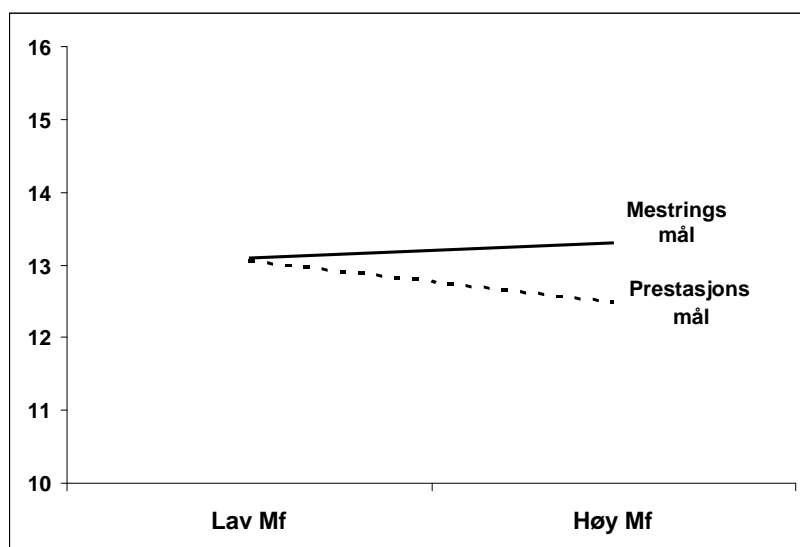
Figur 6.

Tilfredshet under oppgaveløsning som en funksjon av motivet for å søke suksess (M_s) og målfokus.



Figur 7.

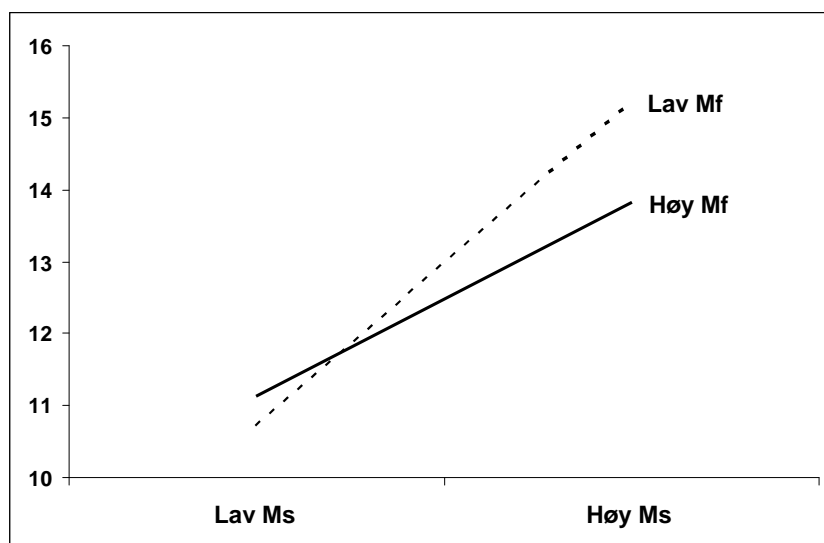
Tilfredshet under oppgaveløsning som en funksjon av motivet for å unngå å mislykkes (M_f) og målfokus.



I de videre analysene i resultatdelen viser den signifikante $M_s \times M_f$ - interaksjonen, $F_{\text{endring } 1, 304} = 4.49$, $p < .05$, $R^2 = .011$, fremvist i figur 8, at det spesielt er når M_s er høy og M_f er lav (den suksessorienterte i klassisk motivasjonspsykologi) at M_s er assosiert med høy tilfredshet under problemløsning.

Figur 8.

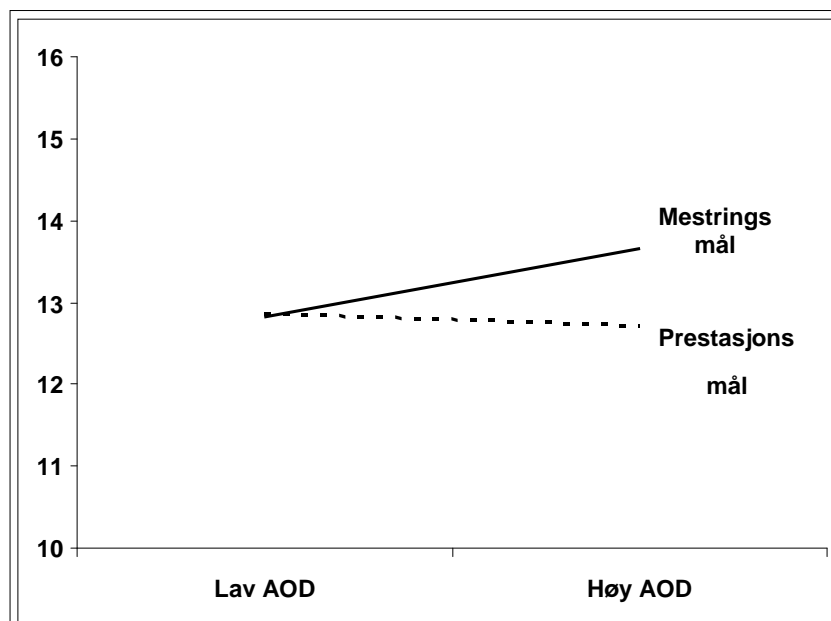
Tilfredshet under oppgaveløsning som en funksjon av motivet for å søke suksess (M_s) og motivet for å unngå å mislykkes (M_f).



Videre i hypotesedelen forventes det at handlingsorientering har en positiv mens tilstandsorientering forventes å ha en negativ sammenheng med tilfredshet under oppgaveløsningen under prestasjonsmålsbetingelsen (se hypotese 3.1 og 3.2).

Figur 9.

Tilfredshet under oppgaveløsning som en funksjon av avgjørelsesrelatert handlingsorientering (AOD) og målfokus.

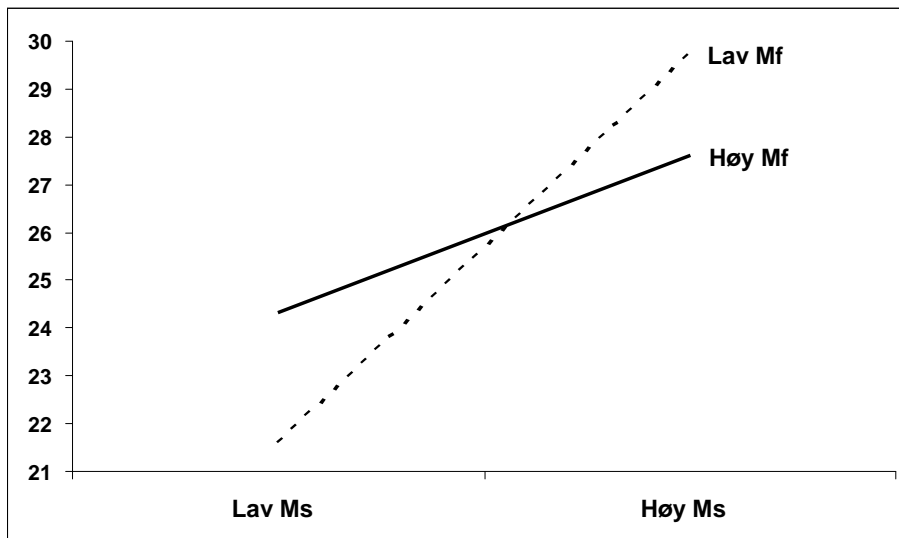


Vi fant imidlertid ingen andre moderatorer som var signifikant relatert til tilfredshet under oppgaveløsningen. Dermed støttes ikke hypotese 3.1 eller 3.2 i resultatdelen. Men som illustrert i figur 9, indikerer den statistisk signifikante AOD x målbetingelses- interaksjonen, $F_{\text{endring } 1, 305} = -2.28, p < .05, R^2 = .016$, mestringsbetingelsen er relatert til økt tilfredshet under oppgaveløsning for individer med høy AOD ($\hat{Y}_{\text{prestasjon.}} = 12.72$ versus $\hat{Y}_{\text{mestring}} = 13.65$).

Regresjon av aktivert behagelig affekt på de antatte forgjengerne gir en signifikant effekt for hele modellen, $F_{7, 306} = 13.00, p < .0001, R^2 = .23$. Bidraget til kjønn på første steg er ikke signifikant. På andre steg viser Ms en sterk assosiasjon til aktivert behagelig affekt, $\beta = .44, t_{1, 311} = 8.65, p < .0001$, mens bidraget fra Mf er ikke signifikant. Handlingsorientering er en positiv prediktor på det tredje steget, $F_{\text{endring } 3, 307} = 4.44, p < .01, R^2 = .033$. Det er imidlertid kun AOP som bidrar med et unikt signifikant bidrag, $\beta = .17, t_{1, 311} = 3.00, p < .01$. Effekten av målbetingelsene er ikke signifikant når det kontrolleres for de antatte forgjengerne i modellen.

Figur 10.

Aktivert behagelig affekt som en funksjon av motivet for å søke (M_s) og motivet for å unngå å mislykkes (M_f).



Den signifikante $M_s \times M_f$ interaksjonen, $F_{\text{endring } 1, 304} = 9.87$, $p < .001$, $R^2 = .024$, indikerer at det er spesielt de suksessorienterte (høy M_s – lav M_f), som er assosiert med høyt aktivert behagelig affekt (som også vist i interaksjonen mellom M_s , M_f og tilfredshet under oppgaveløsningen i figur 8). I motsetning til dette er de likegyldige (lav M_s – lav M_f) assosiert med et lavt nivå av denne typen affekt (se figur 10).

Regresjon av aktivert ubehagelig affekt på de antatte forgjengerne gir en signifikant effekt for hele modellen, $F_{7, 306} = 3.41$, $p < .001$, $R^2 = .072$. Kjønn er signifikant relatert på steg 1. $F_{1, 312} = 4.16$, $p < .05$, $R^2 = .013$. Jenter viser et høyere nivå av aktivert ubehagelig affekt enn gutter. I andre steg er motivene en positiv prediktor, $F_{\text{endring } 2, 310} = 6.98$, $p < .001$, $R^2 = .043$. M_f viser en signifikant assosiasjon til aktivert ubehagelig affekt, $\beta = .17$, $t_{1, 310} = 2.95$, $p < .01$, mens det unike bidraget fra M_s ikke er signifikant. Effekt av handlingsorientering og målbetingelse er ikke signifikant når det kontrolleres for de antatte forgjengerne i modellen.

Regresjon av velvære under oppgaveløsning viser en signifikant effekt for den predikerte modellen, $F_{7, 306} = 12.55$, $p < .0001$, $R^2 = .22$. Kjønn viser ingen signifikant effekt. På steg 2 viser M_s , $\beta = .42$, $t_{1, 310} = 8.20$, $p < .0001$, en positiv link til TWB, mens M_f viser en negativ,

$\beta = -.10$, $t_{1,310} = 1.92$, $p < .05$. Det er kun AOP som fremviser noe signifikant unikt bidrag på steg tre, $\beta = .15$, $t_{3,307} = 2.72$, $p < .01$.

Figur 11.

Velvære under oppgaveløsning som en funksjon av motivet for å søke suksess (M_s) og målbetingelse.

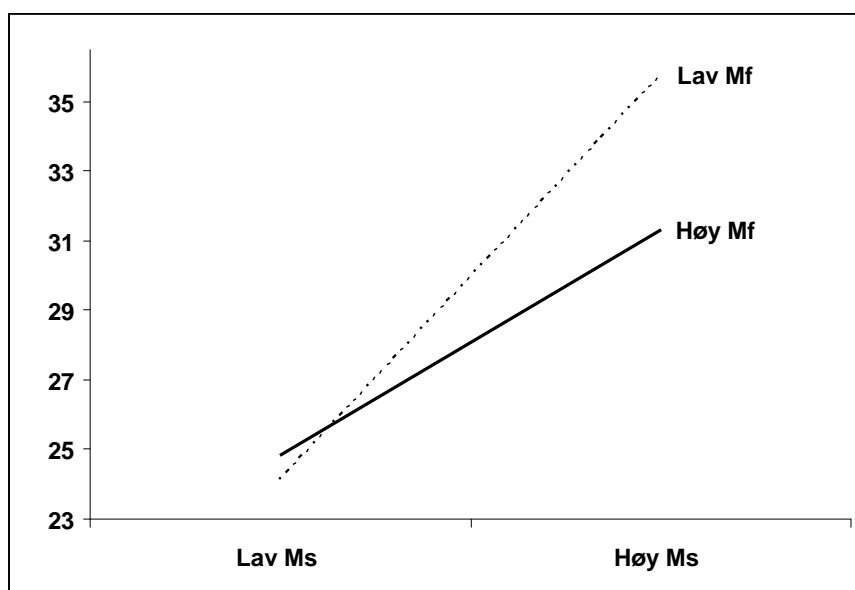


Målbetingelsene viser ingen signifikant effekt. Den marginalt signifikante AOD x målbetingelses- interaksjonen, $F_{\text{endring } 1, 305} = 2.95$, $p < .08$, $R^2 = .008$, indikerer at mestringsbetingelsen gir økt velvære for individer med høy AOD ($\hat{Y}_{\text{høy}} = 32.67$), men ikke for de som scorer lavt ($\hat{Y}_{\text{lav}} = 29.34$). I prestasjonsbetingelsen var ikke forskjellen mellom de som scoret høyt på AOD og de som scoret lavt signifikant ulik ($\hat{Y}_{\text{høy}} = 30.85$ og $\hat{Y}_{\text{lav}} = 29.55$). Den signifikante M_s x målbetingelses- effekten, $F_{\text{endring } 1, 306} = 5.22$, $p < .05$, $R^2 = .013$, indikerer at mestringsbetingelsen gir økt velvære for individer med høy M_s , men ikke for de med lav M_s (se figur 11).

Den signifikante M_s x M_f - interaksjonen, $F_{\text{endring } 1, 304} = 4.49$, $p < .05$, $R^2 = .011$, vist i figur 12, indikerer at det spesielt er når M_s er høy og M_f er lav vil M_s være relatert til høy velvære under oppgaveløsning.

Figur 12.

Velvære under oppgaveløsning som en funksjon av motivet for å søke suksess (M_s) og motivet for å unngå å mislykkes (M_f).



Motiver, handlingsregulering og mål som forgjengere for prestasjon

Regresjon av total prestasjon viser at de avhengige variablene forklarer 7.5 % av den signifikant effekt på den predikerte modellen ($F_{7, 306} = 3.42$, $p < .001$, $R^2 = .075$). Hypotese 4.1 predikerte en positiv sammenheng mellom M_s og prestasjoner under prestasjonsbetingelsen, mens hypotese 4.1 predikerte en negativ sammenheng mellom M_f og prestasjoner under prestasjonsbetingelsen. I analysene viste kjønn ingen signifikant effekt på prestasjonene. Mens på steg 2 viser M_s , $\beta = .09$, $t_{1, 310} = 1.62$, $p < .05$, en- halet, en marginalt signifikant positiv link, mens M_f viser en negativ link, $\beta = -.24$, $t_{1, 310} = -4.27$, $p < .0001$, til totale prestasjoner under prestasjonsbetingelsen. Dermed bekreftes hypotese 4.1 og 4.2.

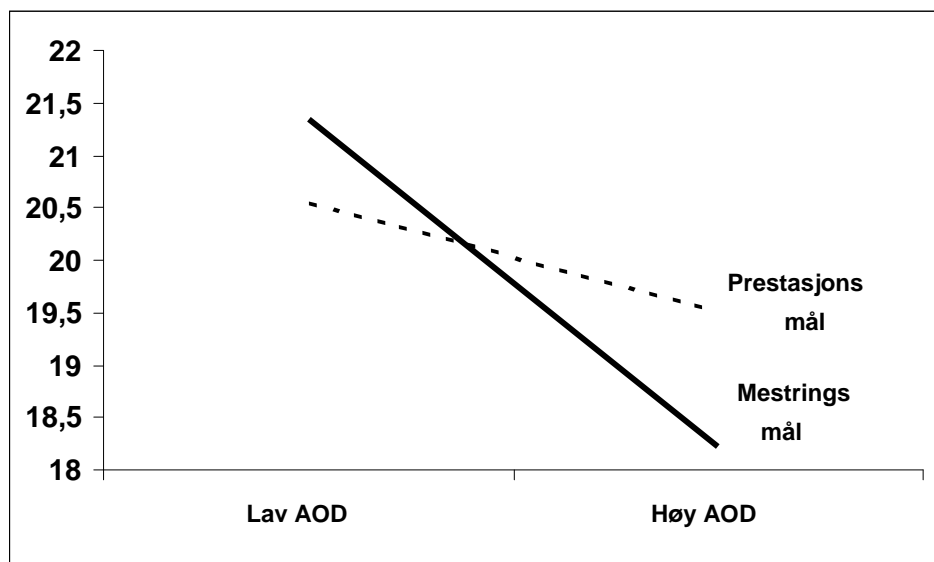
Effekten av handlingsorientering og målbetingelsene viser i resultatdelen ingen generell signifikant effekt. Mens det var predikert i hypotese 5.1 og 5.2 at AOD og AOP hadde en positiv sammenheng med prestasjonsmålsbetingelsen og prestasjoner. Illustrert i figur 13, $F_{\text{Change } 1, 305} = 5.07$, $p < .05$, $R^2 = .016$, indikerer resultatene at under prestasjonsmålsbetingelse assosiert økte prestasjoner til de med høy AOD ($\hat{Y}_{\text{prest}} = 19.52$ versus $\hat{Y}_{\text{mestring}} = 18.21$), og reduserte prestasjoner for individer med lav AOD ($\hat{Y}_{\text{pres.}} = 20.54$ versus $\hat{Y}_{\text{mestring}} = 21.34$).

Interaksjonene AOP x målbetingelse, $F_{\text{endring } 1, 306} = 2.30$, $p = .06$, $\eta^2 = .007$, og AOF x målbetingelse, $F_{\text{Change } 1, 306} = 1.95$, $p = .08$, $\eta^2 = .006$, fremviser et tilsvarende mønster mellom AOP x mål og prestasjoner. Dermed støttes hypotese 5.1 og 5.2. Resultatene indikerer at AOD og AOP leder til høyere prestasjoner under prestasjonsbetingelsen og ikke mestringsbetingelsen (se figur 13 og 14).

Det var derimot ingen signifikant interaksjon mellom mestringsbedømmelse x målbetingelse og prestasjoner, dermed bekrefte ikke den predikert sammenhengen i hypotese 5.3.

Figur 13.

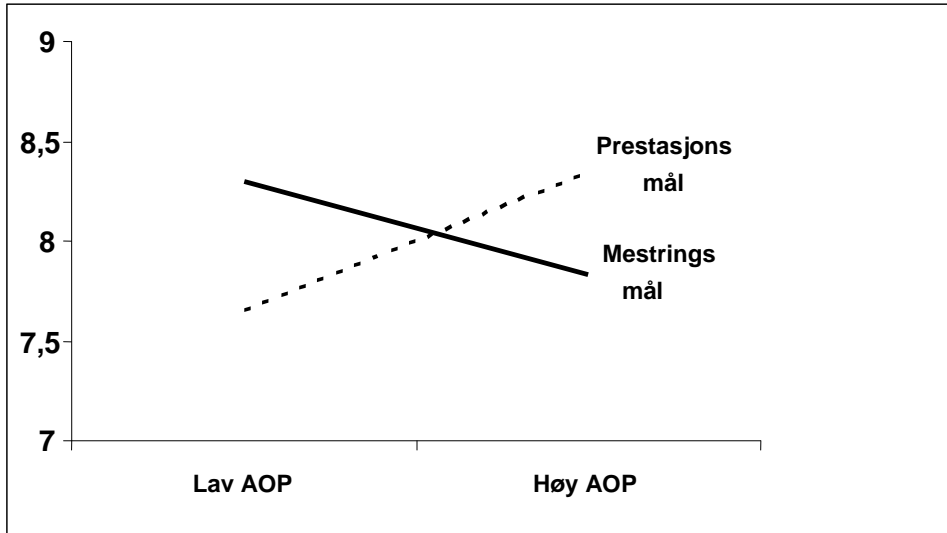
Total prestasjon som en funksjon av avgjørelsesrelatert handlingsorientering (AOD) og målfokus.



Analysene i undersøkelsen viser videre blant annet at under regresjon av verbal prestasjon viser AOP x målbetingelses- interaksjonen høyere sammenheng enn ved de andre prestasjonstypene, $F_{\text{endring } 1, 301} = 8.83$, $p < .01$, $R^2 = .026$, enn i totale prestasjoner (vist ovenfor). Illustrert i figur 18, ser vi at et prestasjonsfokus er relatert til høyere prestasjoner blant individer med høy AOP. Motsatt, er et mestringsfokus relatert til økt verbal prestasjon for de med lav AOP. Selv om total prestasjoner ikke gav noe signifikant interaksjon så vil den verbale signifikante interaksjonen mellom AOP og målbetingelse dermed støtte forholdet vist i figur 13 og 14. Samlet kan vi si at det ser ut til at elever som scorer høyt på handlingskontroll har best utbytte av dette under manipuleringen av prestasjonsmålsbetingelsen.

Figur 14.

Verbal prestasjon som en funksjon av utholdenhetsrelatert handlingsorientering (AOP) og målfokus.



Resultatene i undersøkelsen viser også utover de predikerte sammenhengene mellom motiv x målbetingelse, flere interessante signifikante sammenhenger: mellom kjønn, motiv og målbetingelse når prestasjon er avhengig variabel. En signifikant kjønn x målbetingelsen-interaksjon, $F_{\text{endring } 1, 305} = 5.01, p < .05, R^2 = .015$, indikerer at jenter presterer høyest i den prestasjonsfokuserede konteksten ($\hat{Y}_{\text{prest.}} = 20.96$ versus $\hat{Y}_{\text{mestring}} = 18.24$). I motsetning, viser guttene høyest prestasjon under mestringsbetingelsen ($\hat{Y}_{\text{prest.}} = 19.15$ versus $\hat{Y}_{\text{mestring}} = 20.58$). Dessuten, indikerer den signifikante treveis-interaksjonen mellom M_f x kjønn x målbetingelse, $F_{\text{endring } 1, 301} = 5.65, p < .05, R^2 = .017$, at gutter med høy M_f øker sin prestasjon i mestringsbetingelsen ($\hat{Y}_{\text{prestasjon}} = 16.92$ versus $\hat{Y}_{\text{mestring}} = 19.65$). For jenter som scorer høyt på M_f , ser det ut til at type målbetingelse har mindre innflytelse på deres prestasjon ($\hat{Y}_{\text{prestasjon}} = 17.22$ versus $\hat{Y}_{\text{mestring}} = 17.13$). Blant individer med lav M_f indikerer resultatene at jenter ser ut til å øke sine prestasjoner i prestasjonsfokuserede betingelser ($\hat{Y}_{\text{prest.}} = 24.04$ versus $\hat{Y}_{\text{mestring}} = 19.34$), men for gutter med lav M_f ser målbetingelsen ut til å ha minimal eller ingen innflytelse ($\hat{Y}_{\text{prest.}} = 20.72$ versus $\hat{Y}_{\text{mestring}} = 21.20$).

6 Diskusjon

Resultatene i undersøkelsen bidrar til å utdype sammenhenger mellom klassisk motivasjonsteori, målorienteringsteori og handlingsregulering. Resultatene har også en praktisk implikasjon og kan derfor være relevante for lærere og instruktører. Den praktiske implikasjonen ved undersøkelsen vil kunne være høy siden den kontekstuelle forståelse av mestrings- og prestasjonsfremmende orienteringer kan relateres til de manipulerede målbetingelsene i undersøkelsen. Som nevnt tidligere i oppgaven så har disse målbetingelsene betydning også for forståelsen og tilrettelegging av elever og studenters aktiviteter i læringskontekster (se Maehr og Meyer, 1997; Pintrich og Schunk, 2002). Jeg vil senere i oppgaven diskutere i hvilken grad resultatene i undersøkelsen kan sees i sammenheng med praktiske implikasjonene ved målbetingelsene i undersøkelsen. Først i diskusjonsdelen vil jeg ta for meg resultatene i undersøkelsen og se dem opp i mot den teoretisk predikerte modellen i oppgaven.

6.1 Sammenheng mellom den hierarkiske modellen i oppgaven og elevers prestasjoner

Det teoretiske utgangspunktet for undersøkelsen hadde delvis sitt utspring i Elliot og medarbeidernes undersøkelser av relasjonen mellom motiv og målorientering (Elliot og Church, 1997; Elliot og Thrash, 2002; Harackiewicz og Elliot, 1993, 1994, 1996). Modellen tar utgangspunkt i at underliggende tilnærmings- og unngåelsesdisposisjoner fungerer som en energikilde mens målorienteringene i større grad er retningsgivende i predikeringen av elevers prestasjoner og tilfredshet under oppgaveløsningen. Ut over Elliot og medarbeiderenes modell har jeg i denne oppgaven også antatt at handlingsregulerende prosesser relatert til handlingskontroll og mestringsbedømmelse også vil innvirke på predikeringen av prestasjoner og tilfredshet under oppgaveløsningen. For å oppsummere så har jeg altså tatt utgangspunkt i at tilnærmelsesmotivet, handlingsorientering og mestringsbedømmelse under prestasjonsmålsbetingelsen vil være positivt relatert til elevenes prestasjoner og tilfredshet under oppgaveløsningen. Mens for elever som er unngåelsesmotiverte, tilstandsorienterte og har lav mestringsbedømmelse vil prestasjoner og tilfredshet under oppgaveløsningen være høyest i mestringsmålsbetingelsen. Resultatene i denne undersøkelsen gir ikke total støtte til de forventede antakelsene. Noe som kan skyldes dens kompleksitet. Undersøkelsen bekrefter heller ikke Elliot og medarbeidernes (Elliot og Church, 1997) antakelser om at mestrings- og

prestasjonsmålfokus har en direkte effekt på elevenes prestasjoner. Men som jeg vil komme inn på så finner vi imidlertid andre predikete sammenhenger.

Når det gjelder sammenhenger mellom de uavhengige variablene og prestasjoner, viser det seg at motivdisposisjonene Ms og Mf samt mestringsbedømmelse har en direkte effekt på prestasjoner. Høy unngåelsesmotivasjon (Mf) ser dermed ut til å være en forgjenger for lave prestasjoner, mens tilnærmingsmotivasjon (Ms) til en viss grad og mestringsbedømmelse i større grad relateres til høye prestasjoner for disse elevene i undersøkelsen. Resultatene viste at verken handlingskontroll eller målbetingelsene hadde noen direkte sammenheng med elevenes prestasjoner. Disse variablene hadde derimot sterke sammenhenger med tilfredshet og affektskalaene i undersøkelsen, et forhold som vil utdypes i interaksjonssammenhengene i det neste avsnittet.

6.2 De avhengige variablenes påvirkning på elevenes tilfredshet og velvære

Resultatene i undersøkelsen viser at Ms er positivt og Mf er negativt relatert til evnen til å initiere handlingsaktivitet (AOD). Dette indikerer at elever som søker suksess evner å initiere handlingstendensen (Ts) i konkret aktivitet, mens elever som søker å unngå å mislykkes (Tf) ikke på samme måte vil søke handlingsaktivitet. Resultatene viste også at Ms var positivt relatert til AOP, noe som også kan indikere at høyt tilnærmingsmotiverte elever i større grad vil fokusere på å gjennomføre mestringsaktiviteten. Ms og Mf viste ingen direkte sammenheng med AOF (regulering av negativ eller forstyrrende informasjon). Noe av forklaringen kan være at en Ms-orientert person ikke nødvendigvis vil forsøke å skyve negativ informasjon bort. Hvis sannsynligheten for å lykkes (Ps) eller insentivet for å oppnå suksess (Is) er lavt for en Ms-orientert elev i en mestringsituasjon, vil eleven kanskje heller søke alternative strategier for å løse oppgaven heller enn å søke å overkomme et for vanskelig problem. I denne undersøkelsen har jeg også sett på sammenhengen mellom motiver, handlingsregulering og mestringsbedømmelse. Resultatene indikerer at Ms har en positiv mens Mf har en negativ sammenheng med mestringsbedømmelse. Det understøtter at elever som er tilnærmelsesmotiverte også vil forvente å vurdere sannsynligheten for å lykkes som stor, mens motsatt vil elever som er unngåelsesmotiverte verken vurdere sjansene for å lykkes eller egne evner som gode nok for å lykkes. Også evnen til å initiere handling (AOD) var positivt relatert til mestringsbedømmelse. Denne undersøkelsen indikerer dermed en positiv

sammenheng mellom evnen til å initiere handlingsvalg (AOD), tilnærmelsesmotivasjon (Ms) og bedømmelsen av muligheten for å lykkes i en konkret mestrings situasjon (mestringsbedømmelse).

Tilnærmingsmotivet (Ms) er også positivt relatert til både behagelig affekt og tilfredshet under oppgaveløsningen, mens unngåelsesmotivet (Mf) viser en tilsvarende positiv sammenheng med ubehagelig affekt og en negativ sammenheng med tilfredshet under oppgaveløsningen. Resultatene tyder på at forgjengere til prestasjon og velvære er tilsvarende de tidligere forskningsresultater innen klassisk motivasjonsforskning har funnet (se Atkinson, 1964). Høy Mf har i denne undersøkelsen en positiv relasjon til negativ affekt og negativ relasjon til prestasjoner, noe som antyder at problemløsnings- situasjoner generelt påvirker unngåelsesmotiverte elever negativt. På den andre siden viser høy Ms en positive relasjon til velvære i situasjonen, under oppgaveløsningen og positiv affekt, at problemløsnings- situasjoner i større grad tiltrekker mestringsmotiverte elever. Ms' relasjon til prestasjoner var derimot marginal, men støtter til en viss grad antakelsen om at Ms er positivt relatert til prestasjoner. Som vist i figur 10 (s. 95) gir sammenhengen mellom høy Ms og lav Mf på den ene siden og lav Ms og Lav Mf på den andre siden de største utslagene i tilfredshet under problemløsning. Tidligere studiers resultater viser i den sammenhengen at likegyldige elever (lav Ms og lav Mf) ofte er de som presterer svakest og mestringsmotiverte elever (høy Ms og lav Mf) som presterer høyest (se Heckhausen, 1991). Denne undersøkelsen indikerer at likegyldige i større grad finner problemløsningssituasjoner som lite stimulerende, mens mestringsmotiverte elever i større grad opplever dem som behagelige. Kjønn er ikke diskutert i teoridelen, men i tråd med klassisk motivasjonsteori (se Atkinson, 1964; Heckhausen, 1991) viser resultatene fra undersøkelsen at jenter scorer litt høyere på ubehagelig affekt under oppgaveløsningen enn gutter. Kjønnforskjellene er imidlertid små, og med hensyn til tilfredshet under problemløsning (SDPS) viste resultatene ingen signifikant forskjell mellom kjønnene.

Når det gjelder handlingskontroll indikerer resultatene at både evnen til å *bli værende i en handlingsaktivitet* (AOP) og evnen til å *initiere handling* (AOD) påvirker tilfredshet under problemløsning (SDPS) og velvære i oppgaveløsningen (TWA) positivt. I motsetning til Kuhls antakelse (1994a) om at AOP i større grad skiller seg ut fra de andre subskalaene, så skilte AOF (evnen til å fjerne negativ affekt etter å ha mislykkes) seg ut fra de andre subskalaene i denne undersøkelsen. Når det gjelder interaksjonssammenhenger med hensyn til

prestasjoner så viser det seg som vi skal komme tilbake til i 6.3 at målorientering viser et modererende forhold mellom handlingskontroll og prestasjoner, affekt og velvære.

Når det gjelder debatten innenfor målorientering om i hvilken grad målene kan forklare elevers prestasjoner (se 2.2.3), viser denne undersøkelsen ingen direkte effekt på prestasjonene. Kuhl (2001) mener at problemet med både mestringsmotiv og målorientering er at de i for liten grad kan vise til direkte sammenhenger med prestasjoner. Kuhl mener at mål og motiv i sterkere grad kan settes i sammenheng med deltakeres velvære og tilfredshet i situasjonen og at de ikke direkte kan predikere konkret prestasjoner. Det er imidlertid få studier som støtter antakelsen om at det er handlingskontrollen som er avgjørende for prestasjoner. Undersøkelsen viser også en liten tendens til at mestringsmål var positivt relatert til både tilfredshet under problemløsning (SDPS), og velvære under oppgaveløsning (TWB). Denne effekten falt imidlertid bort når det ble kontrollert for bakenforliggende variabler.

6.3 Forholdet mellom de ulike variablene, prestasjoner og tilfredshet under problemløsningen

Jeg startet opp med en antakelse om at ulike motivasjonsprosesser og handlingsaktiverende prosesser vil være avgjørende for prestasjonene og velvære i en problemløsningssituasjon. Ut i fra Elliot og medarbeidernes undersøkelser (Elliot og Harackiewicz, 1994, 1996; Elliot og McGregor, 2001) så vil en person- situasjoninteraksjon kunne relateres til sammenhengene mellom klassisk motivasjonsteori og målorienteringsteori. Ut i fra den teoretiske redegjørelse av sentrale motivasjons og selvreguleringsprosesser (Heckhausen, 1986, 1991; Kuhl, 1994a, 2001) valgte vi imidlertid også å inkludere viljeaspektet i studien.

Elliot og Harackiewicz's eksperimentelle studie (1994) viste at for tilnærmelsesmotiverte (Ms) var en prestasjonsbetingelse den mest gunstige betingelsen for deres prestasjoner og trivsel (både for oppgaveinvolvering og tilfredshet). En mestringsbetingelse viste seg imidlertid å være gunstigst for de elevene med lavt tilnærmelsesmotiv. Resultatene i denne undersøkelsen viser også statistisk signifikante interaksjonseffekter mellom motiv x målbetingelsen når trivsel og velvære er avhengige variabler. Resultatene gir delvis støtte til Elliot og hans medarbeidere ved at de indikerer at Ms- orienterte elever finner prestasjonsbetingelsen mest tilfredsstillende, mens Mf- orienterte elever ser ut til å finne

mestringsbetingelsen som den mest tilfredsstillende situasjonen å løse oppgavene i. Interaksjonen mellom motiv og målbetingelse viste seg imidlertid ikke å ha noen signifikant sammenheng når elevenes prestasjoner var avhengig variabel. Derimot viser kjønn seg som en viktig variabel for utfallet av interaksjonen mellom motiv x målbetingelse, da jenter som scorer lavt på Mf presterer bedre på oppgavene i prestasjonsbetingelsen enn i mestringsbetingelsen. Undersøkelsen viste også en signifikant forskjell mellom jentenes score på oppgavene og guttenes score på oppgavene i de ulike målbetingelsene. Jenter scorer høyest i prestasjonsbetingelsen, mens guttene scorer høyere i mestringsbetingelsen. Denne undersøkelsen viser i tillegg at elever som innenfor klassisk mestringsmotivasjonsteori er likegyldige (det vil si har lav Ms og lav Mf) scorer lavere på både tilfredshet under oppgaveløsningen (se figur 10 s. 95) og aktivert positiv affekt (se figur 12. s 97) enn typisk mestringsmotiverte elever (de med høy Ms og lav Mf).

Handlingorientering er teoretisk knyttet til en mer generell regulering av atferd, mens mestringsbedømmelse er i denne studien operasjonalisert som en situasjonsspesifikk variabel (se Bjørnebekk, 2007). Undersøkelser gjort av Kuhl (1981) samt Heckhausen og Gollwitzer (1987) har vist at handlingsorienterte utøvere er dyktigere enn tilstandsorienterte utøvere til å gjennomføre øvelser uten å la seg påvirke av forstyrrende informasjon før og i en handlingssituasjon. Denne undersøkelsen viste at evnen til å initiere en intendert handling (AOD) og evnen til å gjennomføre aktiviteten (AOP) er relatert til høyere prestasjoner under prestasjonsbetingelsen enn i mestringsbetingelsen. Ved verbale prestasjoner indikerer resultatene at SOP førte til gode prestasjoner under mestringsbetingelsen, mens elever med høy AOP scoret signifikant bedre under prestasjonsbetingelsen. Dette er i samsvar med teori, og indikerer at elevers selvregulerende egenskaper i større grad påvirker elevers score i prestasjonsbetingelsen, mens den er ikke så avgjørende for deres prestasjoner under mestringsbetingelser (se figur 13 s. 98 og figur 14 s. 99).

Andre funn som ikke er predikert ut fra tidligere teoretiske redegjørelser er at evnen til å initiere en intendert handling (AOD) viser seg å ha en negativ sammenheng med tilfredshet under prestasjonsbetingelsen. Mens høy AOD derimot indikerte en positiv sammenheng med tilfredshet under mestringsbetingelsen (se figur 9 s. 94). I samsvar med Kuhls (2001) antakelser presterer handlingsorienterte elever best under prestasjonsbetingelsen, og også andre undersøkelser indikerer en positiv relasjon mellom handlingskontroll og velvære (Bauman et. al., 2005). Resultatene i undersøkelsen indikerer derimot at å streve etter å

prestere best mulig kan ha en emosjonell kostnad, i form av lavere tilfredshet under oppgaveløsningen. I Elliot og Harackiewicz (1996) studier viste det seg også at flipperspillende elever som scoret høyt på tilnærmelsesmotivet også scoret høyest på velvære under mestringsbetingelsen. Denne undersøkelsen indikerer at individer med høy handlingskontroll presterer høyest i prestasjonsbetingelsen, men har høyest velvære i mestringsbetingelsen.

Tidligere undersøkelser har indikert at høy mestringsbedømmelse er relatert til bruk av gunstige læringsstrategier og prestasjoner hos prestasjonsorienterte elever (for eksempel Pintrich og De Groot, 1993). Resultatene i denne undersøkelsen støtter antakelsen om at høy mestringsbedømmelse er positivt relatert til elevers score på oppgavene under prestasjonsbetingelsen, men resultatene viser ingen statistisk signifikante sammenhenger mellom mestringsbedømmelse og målbetingelse når prestasjoner eller velvære er avhengige variabler.

Figuroversikt

Figur 1: Atkinsons (1964) utregning av handlingstendensen hos elever.....	21
Figur 2: Ulike typer forventninger underveis i en handlingsprosess (Heckhausen, 1977).....	28
Figur. 3: Handlingskontrollmekanismens i lys av tilnærmings- og unngåelsessystemet.....	45
Figur 4: Elliot og medarbeidernes antakelsen om at individdisposisjoner påvirker målorientering og utførelse.....	56
Figur 5: Illustrasjon av systematiske målingsfeil (Kleven, 2002).....	73
Figur 6: Tilfredshet under oppgaveløsning som en funksjon av motivet for å søke suksess (M _s) og mål- fokus.....	92
Figur 7: Tilfredshet under oppgaveløsning som en funksjon av motivet for å unngå å mislykkes (M _f) og målfokus.....	93
Figur 8: Tilfredshet under problemløsning som en funksjon av motivet for å søke suksess (M _s) og motivet for å unngå å mislykkes (M _f).....	93
Figur 9: Tilfredshet under oppgaveløsning som en funksjon av avgjørelsesrelatert handlingsorientering (AOD) og målfokus.....	94
Figur 10: Aktivert behagelig affekt som en funksjon av motivet for å søke (M _s) og motivet for å unngå å mislykkes (M _f).....	95
Figur 11: Velvære under oppgaveløsning som en funksjon av motivet for å søke suksess (M _s) og målbetingelse.....	96
Figur 12: Velvære under oppgaveløsning som en funksjon av motivet for å søke suksess (M _s) og motivet for å unngå å mislykkes (M _f).....	97
Figur 13: Total prestasjon som en funksjon av avgjørelsesrelatert handlingsorientering (AOD) og målfokus.....	98
Figur 14: Verbal prestasjon som en funksjon av utholdenhetsrelatert handlingsorientering (AOP) og målfokus.....	99

Tabelloversikt

Tabell 1: Faktorladning på AMS-skalaen.....	78
Tabell 2: Faktorladning på ACSI- skalaen.....	81
Tabell 3: Faktorladning på self-efficacy- skalaen.....	82
Tabell 4: Faktorladning på KAS- skalaen.....	85
Tabell 5: Faktorladning på SWLS- skalaen.....	86
Tabell 6: Oversikt over deskriptive data.....	89
Tabell 7: Reliabilitet og korrelasjon mellom variablene i studien.....	91

7 Litteraturlisten

- Ach, N. (1910). *On the act of volition and temperament*. Leipzig, Germany: Quelle X! Meyer.
- Ames, C. (1984). Achievement attribution and self-instruction under competitive and individualistic goal structures. *Journal of Educational Psychology*, 76, 478-487.
- Ames, C. (1992) Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*. 84, 261-271.
- Ames, C., og Archer, J. (1988) Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260–267.
- Atkinson, J. W. (1953) The achievement motive and recall of interrupted and completed tasks. *Journal of Experimental Psychology: General*. 46(6):381-390.
- Atkinson, J. W. (1957) Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*. 64(6, Pt.1):359-372.
- Atkinson, J. W. (Ed) (1958) *Motive in fantasy, action society*. Princeton. Van Nostrand.
- Atkinson J. W. (1964) *An introduction to motivation*. University series in psychology. Princeton, N.J. : Van Nostrand
- Atkinson, J. W. (1974). The mainspring of Achievement-Orientated Activity. I: Atkinson, J. W. og Raynor, J. O. *Motivation and Achievement*. Washington D. C.: Winston and Sons.
- Atkinson, J. W. og Birch, D. (1970). *The dynamics of action*. New York: Wiley.
- Atkinson, J. W., og Feather, N. T. (1966). *A theory of achievement motivation*. New York: Wiley, 1966.
- Atkinson, J. W. og Litwin, G. H. (1960) Achievement motive and test anxiety conceived as motiv to approach success and motiv to avoid failoure, *Journal of abnormal and social psychology*. Vol 00, nr 1.
- Atkinson, J. W. og O'Connor, P. (1966) Neglected factors in studies of achievementoriented performance. In J. W. Atkinson and N. T. Feather (Eds.), *A theory of achievement motivation*. New York, Wiley & Sons.
- Atkinson, J. W.; Reitman, W. R.(1956) Performance as a function of motive strength and expectancy of goal-attainment. *Journal of Abnormal Psychology*. 53(3):361-366.
- Atkinson, J. W. og Raynor, J. O. (1974) (Eds.). *Motivation and achievement*. New York: Wiley,

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura A. (1989) *Human Agency in Social Cognitive Theory*. American Psychologist.
- Bandura, A. (2002) Social Cognitive Theory in Cultural Context
Applied Psychology: An international Review, 51 (2), 269–290
- Bandura A. og Schunk, D. H. (1981) Cultivation competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of personality and Social Psychology*, 41, 586-598
- Baumann, N., Kaschel, R. og Kuhl, J. (2005) Striving for Unwanted Goals: Stress-Dependent Discrepancies Between Explicit and Implicit Achievement Motives Reduce Subjective Well-Being and Increase Psychosomatic Symptoms. *Journal of Personality & Social Psychology*. 89(5):781-799,
- Bjørnebekk, G. (2008a) Positive affect and negative affect as modulators of cognition and motivation: The rediscovery of affect in achievement goal theory. *Scandinavian journal of educational research*.
- Bjørnebekk G. (2007). Reinforcement Sensitivity Theory and major motivational and self-regulatory processes in children. *Personality and Individual Differences*, 43, 1980-1990.
- Bjørnebekk, G. (2008b) *An investigation of possible mediators and moderators of the approach and avoidance - performance relationship: Theoretical and experimental aspects*. I S. A. Karabenick, P. Nenner, A. Efklides & M. Wosnitza (red.) Contemporary Motivation Research: From Global to Local Perspectives. Hogrefe.
- Bjørnebekk, G. og Gjesme T. (2006) *Positive and negative affect as modulators of cognition and motivation and their influence on experimentally induced effects of goal distance in time on achievement and subjective wellbeing*. Upublisert konferanse presentasjon; The 8. international conference in motivation, Landau.
- Bollen K. A. (1989) Structural equations with latent variables. I Wiley series in probability and mathematical statistics. *Applied probability and statistics*. New York : Wiley
- Bø, O. og Rand, P. (1979) Factor structure of the Achievement Motives Scale (AMS). Report no. 5-1979 from the *Institute for Educational Research*, University of Oslo, Oslo.
- Cacioppo, J. T., Gardner, W. L., & Berntson, G. G. (1999). The affect system has parallel and integrative processing components: Form follows function. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 839–855.

- Campbell, D. T. (1996) Unresolved Issues in Measurement Validity: An Autobiographical Overview. *Psychological Assessment*. 8: 4: 363-368,
- Cock, D. og Halvari, H. (2001) Motivation, performance and satisfaction at school. The significance of the achievement motives – autonomy interaction. I Efklides A., Kuhl J og Sorrentino R. (red.). *Trends and prospects in motivation research*. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Cohen, P., Cohen, J., Aiken, L. S. og West, S. G. (1999) The Problem of Units and the Circumstance for POMP. *Multivariate Behavioral Research* 34: 3, 315
- Christophersen, K.-A. og Rand, P. (1982). Factor structure of the achievement motives scale (AMS): two factors — two samples. *Scandinavian Journal of Educational Research* 26, 13-28.
- Cooper, C. L. (1983) *Stress research: Issues for the eighties*. Chichester (England); New York: Wiley
- Covington, M.V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: an integrative review. *Annual Review of Psychology*, 51, 171–200.
- Covington, M. og Omleich, C. (1984) Task-oriented versus competitive learning structures: Motivational and performance consequences. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1038-1050.
- Corr, P. J. (2001) Testing problems in J. A. Gray's personality theory: a commentary on *Personality and Individual Differences*. 30, 333-352.
- Corr, P. J. Pinckering, A. J. Gray, J. A. (1997) Personality, Punishment, and Procedural Learning: A Test of J. A. Gray's Anxiety Theory *Journal of Personality and Social Psychology*, 73,
- Costa, P. T. og McCrae R. R. (1980) Influence of Extraversion and Neuroticism on Subjective Well-Being: Happy and Unhappy People. *Journal of Personality and Social Psychology*. 38, 668-678
- Cury, F., Elliot, A. J., Fonseca, D. D., Moller, A. C., (2006) The Social-Cognitive Model of Achievement Motivation and the 2 x 2 Achievement Goal Framework. *Journal of Personality & Social Psychology*. 90, 666-679.
- Crocker, L., Algina, J. (1986) *Introduction to classical and modern test theory*. Fort Worth, Tex. : Holt, Rinehart, and Winston
- Comrey, A. L., & Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Darwins, C. (1859) *On the origin of species by means of natural selection: or the preservation of favoured races in the struggle for life*. London, John Murray.
- Deci, E. L. og Ryan, R. M. (1985) Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum
- Diefendorff, J. M., Hall, R. J., Lord, R. Lord, M. (2000) Streaan Action-State Orientation: Construct Validity of a Revised Measure and Its Relationship to Work-Related Variables. I *Journal of Applied Psychology*, 85, 250-263
- Diefendorff, J. M., Lord, R. G., Hepburn, E. T., Quickle, J. S., Hall, R. J. og Sanders, R. E., (1998) Perceived Self-Regulation and Individual Differences in Selective Attention. *Journal of Experimental Psychology: Applied*. 4, 228-247.
- Diener, E. (2000) Subjective Well-Being: The Science of Happiness and a Proposal for a National Index. *American Psychologist*. 55, 34-43.
- Diener, E. og Diener, C. (1996) Most people are happy. *Psychological Science*, 7, 181–185.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E. og Smith, H. L. (1999) Subjective Well-Being: Three Decades of Progress. *Psychological Bulletin*. 125, 276-302.
- Duda, J. L. og Nicholls, J. G. (1992) Dimensions of Achievement Motivation in Schoolwork and Sport. *Journal of Educational Psychology*. 84(3):290-299.
- Dweck, C. S. (1986) Motivational Processes Affecting Learning. *American Psychologist*. 41:1040-1048,
- Dweck, C. S. og Leggett, E. L. (1988) A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256–273.
- Duncan G. T., McKeachie, W. T. (2005) *The Making of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire*. Educational Psychologist, Larwence Erlbaum Associates Inc.
- Duncan Garsia, T. og McKeachie, W. J. The Making of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. *Educational Psychologist*. 40, 117-128.
- Eccels og Wigfield, (1985) Teacher expectancies and student motivation. I Dusek, J. B. (Ed.) Teacher expectancies. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Elliot, A. J. (1997). Integrating the “classic” and “contemporary” approaches to achievement motivation: A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 10, pp. 143–179). Greenwich, CT: JAI Press.
- Elliot, A. J. (1999) Approach and avoidance motivation and achievement goals *Educational Psychologist*, 34, 169-189.

- Elliot, A. J. (2005) *A conceptual history of the achievement goal construct. Handbook of competence and motivation*. I Elliot, A. J., og Dweck C. S.; Guilford Press, New York.
- Elliot, A. J. og Church, M. (1997), A Hierarchical Model of Approach and Avoidance Achievement Motivation, *Journal of Personality & Social Psychology*. 72, 218–232.
- Elliot, A. J. og Covington, M. V. (2001) Approach and Avoidance Motivation. *Educational Psychology Review*. 13, 73-92.
- Elliot, A. J., og Harackiewicz, J. M. (1994). Goal setting, achievement orientation, and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 968-980.
- Elliot, A. J., og Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461–475.
- Elliot, A. J. og McGregor, H. A. (1999) Test Anxiety and the Hierarchical Model of Approach and Avoidance Achievement Motivation. *Journal of Personality & Social Psychology*. 76, 628-644.
- Elliot, A. J. og McGregor, H. A. (2001) 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol 80(3) 501-519.
- Elliot, A. J., og Sheldon, K. M. (1997). Avoidance achievement motivation: A personal goals analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 171–185.
- Elliot, A. J. og Thrash, T. M. (2002) Approach-Avoidance Motivation in Personality: Approach and Avoidance Temperaments and Goals. *Journal of Personality & Social*
- Elliot, A. J. og Thrash, T. M. (2001) Achievement Goals and the Hierarchical Model of Achievement Motivation. *Educational Psychology Review*. 13, 139-156.
- Elliott, E. S. og Dweck, C. S. (1988) Goals: An Approach to Motivation and Achievement. *Journal of Personality & Social Psychology*. 54, 5-12.
- Festinger, L. 1954. A theory of social comparison process. *Human Relation* 7, 117-140.
- Eysenck, H. J. (1997), Personality and Experimental Psychology: The Unification of Psychology and the Possibility of a Paradigm. *Journal of Personality & Social Psychology*. 73: 1224-1237.
- Frankfort-Nachmias C. og Nachmias, D. (1996) Research methods in the social sciences. New York : St. Martin's Press.
- French, E. og Lesser, G. S. (1964), Some characteristics of the achievement motive in women. *Journal of Abnormal Psychology*. 68(2):119-128.

- French, E. G., (1955), Some characteristics of achievement motivation. *Journal of Experimental Psychology: General*. 50(4):232-236.
- Freud, S. (1940) *An outline of psychoanalysis* (Standard ed.) 23. 141 – 208.
- Geen, R. G. (1995) *Human motivation : a social psychological approach*. Pacific Grove, CA : Brooks/Cole.
- Gjesme, T. (1973) Sex differences in the connection between need for achievement and school performance. *Journal of Applied Psychology*. 58, 270-272.
- Gjesme, T. (1981). Is there any future in achievement motivation? *Motivation and Emotion*, 2, 115–138.
- Gjesme, T. (1983) Motivation to approach success (Ts) and motivation to avoid failure (Tf). *Scandinavian Journal of Educational Research* 27, 145-164.
- Gjesme, T, (1996) Future time orientation and motivation. I Gjesme, Nygård, *Achievement in motivation*, 1996, Oslo : Scandinavian University Press.
- Gjesme, T. og Nygard, R. (1970). *Achievement-related motives: Theoretical considerations and construction of a measuring instrument*. Unpublished manuscript, University of Oslo, Oslo
- Goldstein, A. P. Kanfer, F. H. (1975) Pergamon general psychology series ; 52. New York : Pergamon Press
- Gollwitzer, P. M., Heckhausen, H. og Ratajczak, H. (1989) From weighing to willing: Approaching a change decision through a pre- or post-decisional mentation. *Organizational Behavior*, 44(3.)
- Gray, J. A. (1987a) *The psychology of fear and stress: Problems in the behavioural sciences* ; 5 Cambridge: Cambridge University Press,
- Gray, J. A (1987b) Perspectives on anxiety and impulsivity: A commentary *Journal of Research in Personality*. 21, 493-509.
- Gray, J. A. (1970). The psychophysiological basis of introversion-extroversion. *Behavior Research and Therapy*, 8, 249–266
- Gray, J. A. (1970) Sodium amobarbital, the hippocampal theta rhythm, and the partial reinforcement extinction effect. *Psychological Review*. 77, 465-480.
- Halvari, H. (1991) Achievement motivation, physiological responses, and achievement-related activities. Oslo : Institute for Educational Research, University of Oslo
- Halvari, H. (1997) Moderator Effects of Age on the Relation between Achievement Motives and Performance. *Journal of research in personality* 31, 303–318.

- Halvari, H. og Thomasen, T. O. (1997) Achievement motivation, sport-related future orientation and sport career. *Genetic, social and generale psychology monographs*, 123.
- Halisch, F. og Heckhausen, H., (1977) Search for Feedback Information and Effort Regulation During Task Performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol 35, No 10, 724-733.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Carter, S. M., Lehto, A. T. og Elliot, A. J. (1997) Predictors and Consequences of Achievement Goals in the College Classroom: Maintaining Interest and Making the Grade. *Journal of Personality & Social Psychology*. 73(6):1284-1295,
- Harackiewicz, J.M., Barron, K.E., og Elliot, A.J. (1998). Rethinking achievement goals: when are they adaptive for college students and why? *Educational Psychologist*, 33, 1–21.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P. R., Elliot, A. J., Thrash, T. M. (2002) Revision of Achievement Goal Theory: Necessary and Illuminating. *Journal of Educational Psychology*. 94, 638-645.
- Harackiewicz, J. M. og Elliot, A. J. (1993) Achievement Goals and Intrinsic Motivation (Attitudes and Social Cognition). *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 904–915.
- Hebb, D. O. (1949) *The organization of behavior: a neuropsychological theory*. New York : John Wiley
- Heckhausen, H. (1977) Achievement motivation and its constructs: A cognitive model. *Motivation and Emotion* 1, 283-329.
- Heckhausen, H. (1986). Why time out might benefit achievement motivation research. I Van Den Bercken J. H. L. De Bruyn, E. E. J. og Bergen, Th. C. M. *Achievement and task motivatio*”. Swets North America INC. /Berwyn Swets & Zeitlinger B. V. /Lisse
- Heckhausen, H. (1991). *Motivation and action*. Heidelberg/New York: Springer-Verlag.
- Heckhausen, H., & Gollwitzer, P. M. (1987). Thought contents and cognitive functioning in motivational vs. volitional states of mind. *Motivation and Emotion*, 11, 101–120
- Heider, F. (1944). Social perception and phenomenal causality. *Psychological Review*, 51, 358–374.
- Hull, C. L. (1943). *Principles of behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Judd, C. M., Smith, E. R., Kidder, L. H. (1991) *Research methods in social relations*. 6th ed. Fort Worth, Tex. : Holt, Rinehart and Winston

- Judge, T. A. og Ilies, R. (2002) Relationship of Personality to Performance Motivation: A Meta-Analytic Review. *Journal of Applied Psychology*. 87, 797–807.
- Kane, M. T. (2001) Current Concerns in Validity Theory. *Journal of Educational Measurement*. 38, 319
- Kanfer, F. H. (1970) Self-monitoring: Methodological limitations and clinical applications. *Journal of Consulting & Clinical Psychology*. 35(2):148-152.
- Kelley, H. H. (1973) *The processes of causal attribution*. American Psychologist. 28(2):107-128.
- Kerlinger, F. N. Pedhazur, E. J. (1973) *Multiple regression in behavioral research*. New York : Holt, Rinehart and Winston
- Kleven, T. A. (2002): *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo, Unipub Forlag.
- Kuhl, J. (1978) Standard setting and risk preference: An elaboration of the theory of achievement motivation and an empirical test. *Psychological Review*. 85(3):239-248.
- Kuhl, J. (1981) Motivational and functional helplessness: The moderating effect of state vs. action orientation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 155-170
- Kuhl, J., (1983) Volitional aspects of achievement motivation and learned helplessness: Toward a comprehensive theory of action control (1983). I Mahler B. A.: *Progress in experimental personality research*. New York: Springer – Verlag
- Kuhl, J. (1994a) Action versus state orientation: Psychometric properties of the action control scale (ACS-90). In J. Kuhl & J. Beckman (Eds.), *Volition and personality: Action versus state orientation* (s. 47-59). Seattle, WA: Hogrefe & Huber.
- Kuhl, J. (1994b) A theory of action and state orientations. In J. Kuhl & J. Beckmann (Eds.), *Volition and personality: Action versus state orientation* (s. 9-46). Seattle, WA: Hogrefe & Huber.
- Kuhl, J. (1996) Who Controls Whom When "I Control Myself"? *Psychological Inquiry*. 7, 61-68.
- Kuhl, J. (2001) A functional approach to motivation: The role of goal-enactment and selfregulation in current research on approach and avoidance. In A. Efklides, J. Kuhl, og R. Sorrentino (Eds.), *Trends and prospects in motivation research*. Amsterdam, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Kuhl J. og Beckmann. J., (1985) *Action control : From cognition to behaviour*. Springer series in social psychology Berlin. Springer

- Kuhl, J. og Bechmann, J., (1994) *Volition and Personality: Action Versus State Orientation*. Hogrefe & huber Publishers, Seattle, Torono, Bern, Gottingen.
- Kuhl, J. og Blankenship, V. (1979) Behavioral change in a constant environment: Shift to more difficult tasks with constant probability of success. *Journal of Personality & Social Psychology*. 37(4):551-563.
- Kuhl, J., Baumann, N. og Kaschel, R. (2005) Striving for Unwanted Goals: Stress-Dependent Discrepancies Between Explicit and Implicit Achievement Motives Reduce Subjective Well-Being and Increase Psychosomatic Symptoms. *Journal of Personality & Social Psychology*. 89. 781-799.
- Kuhl, J. og Weiss, M. (1994b) Preformance deficits following uncontrollable failure: Impaired action control or global attributions and generalized expectancy deficits? I Kuhl, J., Bechmann, J. *Volition and Personality: Action Versus State Orientation*. Hogrefe & huber Publishers, Seattle, Torono, Bern, Gottingen.
- Larsen, R. og Ketelaar, T. (1991) Personality and Susceptibility to Positive and Negative Emotional States. *Journal of Personality and Social Psychology*. 61,
- Larsen, R. J. og Diener E. (1992) Promises and problems with the circumplex model of emotion. I Clark, M. S. *Review of personality and social psychology: Emotion*. 13, 25 – 59.
- Lewin, K. (1936), *Principles of topological psychology* / translated by Fritz Heider and Grace M. Heider. New York : McGraw-Hill
- Locke, E. A. (1967) Motivational effects of knowledge of results: Knowledge or goal setting? *Journal of Applied Psychology*. 51(4, Pt.1):324-329,
- Locke, E. A., og Latham, G. P. (1990) A theory of goal setting and task performance. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Locke, E. A., Shaw, K. N., Saari, L. M., og Latham, G. P. (1981) Goal setting and task performance: 1969-1980. *Psychological Bulletin*, 90, 125-152.
- Maehr, M. L. (1984). Meaning and motivation: Toward a theory of personal investment. I Ames R. og Ames C. (Eds.), *Research on motivation in education. Student Motivation. Volume I*. Academic Press, INC.
- Meahr M. L. og Meyer, (1997) Understanding Motivation and Scooling: Where We've Been, Where We Are, and Where We Need to Go, *Educational Psychology Review* vol. 9 nr. 4
- Maehr, M. L., & Midgley, C. (1991) Enhancing student motivation: A school-wide approach. *Educational Psychologist*, 26,399-427.

- Man, F., Nygård, R. og Gjesme, T. (1994) The achievement motives scale (AMS): Theoretical basis and results from a first try-out of a Czech form. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 38, 209–218.
- McDougal, W. (1908). *An introduction to social psychology*. Boston: John W. Luce and Co
- McDougal, W. (1932) *The energies of men*. London: Methuen.
- McCrae, R. R. og Costa, P. T. (1997) Personality Trait Structure as a Human Universal. *American Psychologist*. 52, 509-516.
- McClelland, D. C. (1961) *The achieving society*. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- McClelland, D. C. (1980) Toward a theory of motive acquisition. *American Psychologist*. 20(5):321-333, May
- McClelland, D. C. (1985) How Motives, Skills, and Values Determine What People Do. *American Psychologist*. 40(7):812-825, July 1985.
- McClelland, D. C. (1989) Motivational Factors in Health and Disease. *American Psychologist*. 44, 675-683.
- McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A., & Lowell, E. L. (1953) *The achievement motive*. New York: Appleton-Century-Crofts
- McClelland, D. C., Koestner, R., og Weinberger, J. (1989) How do self-attributed and implicit motives differ? *Psychological Review*, 96, 690–702.
- Meyer, B., Johnson, S. L., Carver, C. S. (1999) Exploring Behavioral Activation and Inhibition Sensitivities Among College Students at Risk for Bipolar Spectrum Symptomatology. *Journal of Psychopathology & Behavioral Assessment*. 21, 275-292.
- Middleton, M. J. og Kaplan, A. og Midgley, C. (2004) The change in middle school students' achievement goals in mathematics over time. *Social Psychology of Education* 7: 289–311, 2004.
- Middleton, M. J., og Midgley, C. (1997) Avoiding the demonstration of lack of ability: An under explored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89(4), 710–718.
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., (2001) Performance-Approach Goals: Good For What, For Whom, Under What Circumstances, and At What Cost?. *Journal of Educational Psychology*. 93, 77-86.
- Mowrer, O. (1960) *Learning theory and behavior*. NY: Wiley
- Murray, H. A. (1938) *Explorations in personality*. New York: Oxford.

- Nicholls, J. G. (1979) Quality and equality in intellectual development: The role of motivation in education. *American Psychologist*. 34, 1071-1084.
- Nicholls, J. G. (1984) Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*. 91, 328-346.
- Nolan, S. (1988). Reasons for studying. Motivational orientation and study strategies. *Cognition and Instruction*, 5, 269–287.
- Nygard, R (1975). *A reconsideration of the achievement-motivation theory*. European Journal of Social Psychology, , 5, 61-92.
- Nygård, R. (1977). *Personality, situation, and persistence. A study with emphasis on achievement motivation*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nygard, R., (1982) Achievement motives and individual differences in situational specificity of behavior. *Journal of Personality & Social Psychology*. 43, 319-327.
- Nygård, R. (2003) *Aktør eller brikke*. Oslo: Cappelen
- Ormrod, J. E. (2008), *Human learning*. (5th ed). Upper Saddle River, N.J. : Pearson/Merrill Prentice Hall
- Pavlov, I. (1927). *Conditioned Reflexes: An Investigation into the Physiological Activity of the Cortex* (G. Anrep, trans.), Dover, New York.
- Pintrich, P. R. (2000) Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544–555.
- Pintrich, P. R. og De Groot, E. V. (1990) Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*. 82:33-40, March 1990.
- Pintrich, P. R. og Schunk, D. H. (2002) *Motivation in education: theory, research, and applications*. 2nd ed. Upper Saddle River, N.J. : Merrill Prentice Hall.
- Pintrich, P. R. (2004) A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review*. 16, 385-407.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F. Garcia, T. og McKeachie W. J. (1993) Reliability and Predictive Validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (Mslq) *Educational and Psychological Measurement*. 53, 801 - 813.
- Pintrich, P. R., Marx, R., og Boyle, R. (1993) Beyond cold conceptual change: The role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. *Review of Educational Research*, 63,

- Rand, P. (1978) Some validation data for the Achievement Motives Scale (AMS)
Scandinavian Journal of Educational Research, 22, 155–171.
- Rand, P. (2002) *Mestringsmotivasjon*. Universitetsforlaget, Oslo
- Raynor, J. O. (1974) Future orientation in the study of achievement motivation. In J. W. Atkinson, & J. O. Raynor (Eds.), *Motivation and achievement* (pp. 121–154). Washington, DC: Winston.
- Ryan, R. M. og Deci, E. L. (2000) Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*. 55, 68-78.
- Russell, J. A. og Barrett, Feldman, L. (2000) Core Affect, Prototypical Emotional Episodes, and Other Things Called Emotion: Dissecting the Elephant. *Journal of Personality & Social Psychology*. 76
- Sarason, S. B. og Mandler, G. (1952) Some correlates of test anxiety. *J. abnorm, soc. Psychol.* 47. 810-817.
- Schunk, D. H. (2005) Self-Regulated Learning: The Educational Legacy of Paul R. Pintrich. *Educational psychologist*, 40, 85–94
- Seligman, M. E. P. (1975) Helplessness on development, depression & death. New York: Freeman and Company.
- Shadish W. R. og Campbell, D. T. (2002) Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference. Boston: Houghton Mifflin.
- Sheldon, K. M. og Elliot, A. J. (1999) Goal Striving, Need Satisfaction, and Longitudinal Well-Being: The Self-Concordance Model. *Journal of Personality & Social Psychology*. 76, 482-497.
- Skaalvik, E. M. (1997) *Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety*. *Journal of Educational Psychology*, 89, 71–81
- Skinner, B. F. (1938) *The Behavior of Organisms: An Experimental Analysis*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Soenens, B., Elliot, A. J., Goossens, L., Vansteenkiste, M., Luyten, P., Duriez, B., (2005) The Intergenerational Transmission of Perfectionism: Parents' Psychological Control as an Intervening Variable. *Journal of Family Psychology*. 19: 3: 358-366.
- Speilberger, C. (1972) Anxiety as an emotional state. In C. Speilberger (Eds.), *Anxiety: Current trends in theory and research* (Vol. 1. s. 23-49). New York: Academic Press.

- Strang, H. (1994) Performance-inducing influence of action and state orientation: Applying control theories to processes in sports. In J. Kuhl og J. Beckmann (Eds.), *Volition and personality: Action versus state orientation* (s. 453-465). Seattle, WA: Hogrefe & Huber.
- Suh, E., Diener, E., Oishi, S. og Triandis, H. C. (1998) The Shifting Basis of Life Satisfaction Judgments Across Cultures: Emotions Versus Norms. *Journal of Personality & Social Psychology*. 74, 482-493.
- Tabachnick, B. G. og Fide L. S. (2001) *Using multivariate statistics*. 4th ed. Boston, Mass.: Allyn and Bacon
- Taylor, J. A. og Spence, K. W.(1953). The relationship of anxiety level to performance in serial learning. *J. exp. Psychol.*, 44, 61-64.
- Thomassen, T. O., Halvari, H., og Gjesme, T. (2001) Experimentally induced effects of goal distance in time on the relations between achievement motives, future time orientation and indication of performance in sport. In A. Efklides, J. Kuhl, og R. Sorrentino (Eds.), *Trends and prospects in motivation research*. Amsterdam, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Thorndike, E. (1911) *Animal Intelligence*, Macmillan, New York.
- Thrash, T. M. og Elliot A. J. (2002) Implicit and Self-Attributed Achievement Motives: Concordance and Predictive Validity. *Journal of Personality*. 70, 729
- Thrash, T. M. og Elliot, A. J. (2004) Inspiration: Core Characteristics, Component Processes, Antecedents, and Function. *Journal of Personality & Social Psychology*. 87, 957-973.
- Updegraff, S. (2004) What Makes Experiences Satisfying? The Interaction of Approach-Avoidance Motivations and Emotions in Well-Being. *Personality Processes and Individual Differences*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86, 496–504.
- Urdu, T. og Mestas, M. (2006) The Goals Behind Performance Goals. *Journal of Educational Psychology*. 98:354-365.
- Urdu, T., og Turner, J. C. (2005) Competence motivation in the classroom. In A. Elliot og C. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (s. 297–317). New York: Guilford Press.
- Vastfjall, D., Friman, M., Garling, T., og Kleiner, M. (2002) The measurement of core affect: A Swedish self-report measure derived from the affect circumplex. *Scandinavian Journal of Psychology*, 43, 19–31.

- Watson, D. og Clark, L. A. (1999). *The PANAS-X: Manual for the Positive and Negative Affect Schedule-Expanded Form*. Iowa City, IA: University of Iowa, Department of Psychology.
- Watson, D. og Tellegen, A. (1985) Toward a Consensual Structure of Mood
Psychological Bulletin. 98, 219–235.
- Watson, D. og Tellegen, A. (1999) Issues in the Dimensional Structure of Affect-Effects of Descriptors, Measurement Error, and Response Formats: Comment on Russell and Carroll. *Psychological Bulletin*. 125(5):601-610.
- Watson, D., Wiese, D., Vaidya, J. og Tellegen, A. (1999) The Two General Activation Systems of Affect: Structural Findings, Evolutionary Considerations, and Psychobiological Evidence *Journal of Personality and Social Psychology*. 76, 820–838.
- Weiner, B. A. (1980) Cognitive (attribution)-emotion-action model of motivated behavior: An analysis of judgments of help-giving. *Journal of Personality & Social Psychology*. 39(2):186-200.
- Weiner, B. og Kukla, A. (1970) An attributional analysis of achievement motivation. *Journal of Personality & Social Psychology*. 15(1):1-20.
- Weiner, B. (1987) The role of emotion in a theory of motivation, I Halish, Kuhl, *Motivation, Intention and volition*. Berlin: Springer
- Weiner, B., Heckhausen, H. og Meyer, W. (1972) Causal ascriptions and achievement behavior: A conceptual analysis of effort and reanalysis of locus of control. *Journal of Personality & Social Psychology*. 21(2):239-248.
- West, S. G., Aikin, L. S., & Krull, J. L. (1996) Experimental personality designs: analyzing categorical by continuous variable interactions. *Journal of Personality*, 64, 1–48.
- Wilson, W. (1967) Correlates of avowed happiness. *Psychological Bulletin*, 67, 294–306.
- Wolters, C. A. Pintrich, P. R. (1998) Contextual differences in student motivation and self-regulated learning in mathematics, English, and social studies classrooms. *Instructional Science*. 26, 27-47.
- Wundt, W. (1886) *Ethik: eine Untersuchung der Thatsachen und Gesetze des sittlichen Lebens*. Stuttgart : Enke

- Zimmerman, B. J. (2001) Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. I Zimmerman, B. J. og Schunk, D. H. *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives, second edition*, Lawrence Erlbaum associates, London
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2001) *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Öhman, A. (1997) As fast as the blink of an eye: Evolutionary preparedness for preattentive processing of threat. I Lang, P., Simmons, R., and Balaban, M. (eds.), *Attention and Orienting: Sensory and Motivational Processes*, Lawrence Erlbaum Associates, Florida, s. 87–135.